UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Habiletés langagières en relation avec la compréhension en lecture chez des adolescents en difficulté d'apprentissage et scolarisés dans un Centre de formation en entreprise et récupération

par

Anick Auger

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître ès arts (M.A.)
Maîtrise en sciences de l'éducation

Juillet 2010

© Anick Auger, 2010

V - 800

Library and Archives Canada

Published Heritage Branch

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque et Archives Canada

Direction du Patrimoine de l'édition

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence
ISBN: 978-0-494-65637-2
Our file Notre référence
ISBN: 978-0-494-65637-2

NOTICE:

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

AVIS:

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.

Canada

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

IDENTIFICATION DU JURY

Habiletés langagières en relation avec la compréhension en lecture chez des adolescents en difficulté d'apprentissage et scolarisés dans un Centre de formation en entreprise et récupération

Anick Auger

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Ghislain Samson	Président du jury
Julie Myre Bisaillon	Directrice de recherche
Nadia Rousseau	Membre du jury

Mémoire accepté le _____

Habiletés langagières en relation avec la compréhension en lecture chez des adolescents en difficulté d'apprentissage et scolarisés dans un Centre de formation en entreprise et récupération

Anick Auger

Résumé du mémoire présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de

Maître ès arts (M.A.)

Maîtrise en sciences de l'éducation

Université de Sherbrooke

Juillet 2010

Résumé

Dans la société occidentale, la maîtrise ou non de la lecture a une influence majeure sur le fonctionnement d'un individu dans la société en influençant sa réussite scolaire et son insertion socioprofessionnelle. Dans ce mémoire, nous nous interrogeons à savoir quelles sont les habiletés langagières entrant en relation avec la compréhension en lecture. Une évaluation individuelle des processus d'identification des mots, de la compréhension orale et écrite de même qu'une évaluation du niveau de vocabulaire maîtrisé à l'oral ont été effectuées auprès d'adolescents âgés de 15 à 16 ans. Les analyses montrent que leurs difficultés de compréhension en lecture ne sont pas associées à des difficultés d'identification de mots, mais bien à une faiblesse au niveau du vocabulaire oral. Ces résultats vont dans le même sens que les recherches sur le sujet qui démontrent que le vocabulaire joue un rôle important dans la compréhension de texte chez les adolescents.

Mots-clés : lecture; compréhension; vocabulaire; identification des mots écrits, adolescents

SOMMAIRE

Dans la société occidentale, l'alphabétisme est primordial pour pouvoir se tailler une place dans la société et réussir. La maîtrise ou non de la lecture a une influence majeure sur le fonctionnement d'un individu dans la société en influençant d'abord sa réussite scolaire et ensuite son insertion socioprofessionnelle.

Ce mémoire de maîtrise portera sur les difficultés de compréhension en lecture d'adolescents en difficultés d'apprentissage. Nous nous interrogerons plus précisément à savoir quelles sont les habiletés langagières qui entrent en relation avec la compréhension en lecture à l'adolescence. Pour ce faire, nous utiliserons des données recueillies dans le cadre d'une étude visant à décrire le profil des compétences langagières des élèves qui fréquentent les Centres de formation en entreprise et récupération (CFER) et qui a été financée par la Chaire de recherche Normand Maurice de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Dans cette étude, une évaluation individuelle des processus d'identification des mots, de la compréhension orale et écrite de même qu'une évaluation du niveau de vocabulaire maîtrisé à l'oral ont été effectuées auprès d'adolescents âgés de 15 à 16 ans.

L'analyse des données évoque une certaine tendance, à savoir que les difficultés de compréhension en lecture de ces adolescents ne sont pas liées à des difficultés d'identification des mots écrits, mais bien au niveau de vocabulaire connu à l'oral. En effet, les analyses montrent que le vocabulaire permettrait de prédire près du tiers de la variation du score en compréhension de lecture.

Ces résultats vont dans le même sens que les recherches sur le sujet. Ces dernières démontrent en effet que le vocabulaire, de même que les connaissances antérieures, jouent donc un rôle important dans la compréhension de texte chez les adolescents. Des recherches auprès d'enfants et d'adolescents ont mis en évidence le fait qu'un enseignement portant directement sur le vocabulaire, tel que

l'établissement de relations entre les mots, leurs définitions et leurs usages, améliorerait la compréhension en lecture. Ces recherches ont également démontré que plus le vocabulaire d'un individu sera restreint, plus ce dernier aura de la difficulté à comprendre ce qu'il lit, ce qui aura pour effet de diminuer son intérêt envers la lecture. En conséquence, moins il lira, moins il aura d'occasions de développer son vocabulaire. Cette situation créera un cercle vicieux qui aura un impact tout au long de sa vie. Les enseignants auraient donc avantage à porter une attention particulière à l'enseignement du vocabulaire auprès de leurs élèves, que ce soit par la lecture de textes ou l'établissement de relations entre les mots, leurs définitions et leurs usages.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX **5**

LISTE DES FIGURES **6**

INTRODUCTION **7**

PREMIER CHAPITRE – LA PROBLÉMATIQUE **9**

1 LA MAÎTRISE DU FRANÇAIS : FACTEUR DÉTERMINANT DE L'INSERTION SOCIALE ET PROFESSIONNELLE 9
2 LA MAÎTRISE DU FRANÇAIS : FACTEUR DÉTERMINANT DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE 12
2.1 Le modèle scolaire des Centres de formation en entreprise et récupération *14*
2.2 Conséquences des difficultés en lecture *16*
2.3 Portrait des élèves ayant des difficultés d'apprentissage en lecture *19*
3 QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE 20

DEUXIÈME CHAPITRE – LE CADRE THÉORIQUE **21**

1 UN MODÈLE SIMPLE DE L'ACTE DE LIRE 22
2 CONCEPTION CONTEMPORAINE DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE 22
2.1 La variable « Texte » *24*
2.2 La variable « Contexte » *24*
2.3 La variable « Lecteur » *25*
3 LA COMPRÉHENSION EN LECTURE CHEZ LES ADOLESCENTS 29
3.1 Facteurs influençant la qualité de la compréhension en lecture *31*
4 QUESTION SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE 33

TROISIÈME CHAPITRE - LA MÉTHODOLOGIE **35**

1 MODALITÉS DE COLLECTE DE DONNÉES 36
2 MESURES D'ÉVALUATION 36
2.1 L'évaluation de la compréhension de l'écrit *37*
2.2 Évaluation des habiletés d'identification des mots écrits *39*
2.3 Évaluation de la compréhension orale *42*
2.4 Évaluation du niveau lexical *43*
3 MODALITÉS D'ANALYSE STATISTIQUE DES DONNÉES 44
3.1 L'échantillon *44*
3.2 Types de variables *45*
3.3 Analyses statistiques *46*

QUATRIÈME CHAPITRE – LES RÉSULTATS **50**

1 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS PAR OUTIL D'ÉVALUATION 50
1.1 Compréhension en lecture *50*
1.2 Identification des mots écrits *51*
1.3 Procédure de traitement des mots écrits *53*
1.4 Compréhension orale *55*
1.5 Niveau lexical *55*
2 ANALYSES CORRÉLATIONNELLES 56
3 ANALYSE DE RÉGRESSION LINÉAIRE SIMPLE 57

CINQUIÈME CHAPITRE – DISCUSSION ET CONCLUSION **58**

1 PORTRAIT DES ADOLESCENTS SCOLARISÉS EN CONTEXTE CFER 58
1.1 Liens entre les résultats obtenus, le modèle d'Irwin (1986) et l'échelle des niveaux de compréhension de l'écrit de L'EIAA *59*
1.2 Liens entre les résultats obtenus et la théorie de Gough et Tunmer (1986) *60*
1.3 Liens entre les difficultés de compréhension en lecture, la compréhension orale et le vocabulaire *61*
2 LIMITES ET APPORTS DE L'ÉTUDE RÉALISÉE 62
3 PISTES D'INTERVENTION ET DE RECHERCHE 62
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES **65**
ANNEXE A **80**
EXEMPLE D'UN FORMULAIRE DE CONSENTEMENT 80
ANNEXE B **83**
SCHÉMA ILLUSTRANT LES CROISEMENTS ENTRE LES VARIABLES 83

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Échelle des niveaux de compréhension de l'écrit 11

Tableau 2 – Compétences évaluées dans l'épreuve de compréhension en lecture selon le Ministère de la Communauté française (1998a) 39

Tableau 3 - Score en compréhension de lecture 51

Tableau 4 - Score et temps d'identification des mots IRRÉGULIERS à l'ODÉDYS. 52

Tableau 5 - Score et temps d'identification des mots RÉGULIERS à l'ODÉDYS 52

Tableau 6 - Score et temps d'identification des NON-MOTS à l'ODÉDYS 53

Tableau 7 - Niveau de lecture des adolescents au TDD 54

Tableau 8 - Nombre total moyen d'erreurs effectué à l'É.C.O.S.SE selon l'âge 55

Tableau 9 - Résultat à l'évaluation du vocabulaire à l'oral au WISC selon l'âge (180 à 203 mois) 56

Tableau 10 - Variable ayant une corrélation significative avec le score en compréhension de lecture 57

Tableau 11 - Régression linéaire simple dont la variable dépendante (Y) est le score total en compréhension de lecture 57

LISTE DES FIGURES

Figure 1 - Conséquence des difficultés d'apprentissage en lecture 17

Figure 2 - Effets de la motivation sur les difficultés d'apprentissage 18

Figure 3 - Modèle contemporain de la compréhension en lecture 23

Figure 4 - Variable « lecteur » du modèle contemporain de la compréhension en lecture 26

Figure 5 - Processus de traitement de l'information écrite 27

INTRODUCTION

Dans la société occidentale, l'alphabétisme est primordial pour pouvoir se tailler une place dans la société et réussir. La maîtrise ou non de la lecture aura une influence majeure sur le fonctionnement d'un individu dans la société en influençant d'abord sa réussite scolaire et ensuite son insertion socioprofessionnelle. Un enfant comprend sa langue bien avant d'être confronté à l'écrit, mais le texte n'est pas la parole et demande d'être enseigné (Lecocq, Casalis, Leuwers et Watteau, 1996). La maîtrise de la lecture est un processus complexe, demandant de nombreuses habiletés telles que les mouvements des yeux et leur fixation appropriée, l'attention du lecteur, la connaissance du système écrit et du traitement des mots ainsi que la compréhension de ce qui est lu (Dehaene, 2007). Pour comprendre un texte, il faut, de plus, construire, à partir du texte et de ses connaissances antérieures, une représentation mentale de la situation évoquée par la lecture (Giasson, 1990). Ce qui paraît simple pour l'un n'est pas si simple pour qui a des difficultés d'apprentissage.

Ce mémoire de maîtrise portera donc sur les difficultés de compréhension en lecture d'adolescents en difficultés d'apprentissage. Nous nous interrogerons plus précisément à savoir quelles sont les habiletés langagières qui entrent en relation avec la compréhension en lecture à l'adolescence. L'interaction entre la compréhension en lecture et d'autres habiletés langagières telles que l'identification des mots, la compréhension orale et le vocabulaire à l'oral seront observés auprès d'adolescents en difficulté d'apprentissage.

Dans les chapitres suivants, la problématique de la maîtrise du français sera présentée comme étant un facteur déterminant de l'insertion sociale et professionnelle des individus, de même qu'un facteur déterminant de la réussite scolaire. Le cadre théorique supportant notre étude sera quant à lui composé d'une brève présentation de

modèles expliquant les différentes variables composant la compréhension de la lecture. Nous complèterons ce cadre en présentant les caractéristiques particulières des adolescents en difficulté d'apprentissage en ce qui a trait à la compréhension en lecture ainsi que les facteurs pouvant influencer la qualité de leur compréhension. Nous enchaînerons avec la présentation de la méthodologie entourant notre étude. Dans cette dernière, nous présenterons les différentes mesures d'évaluation de même que les modalités d'analyse statistique. Nous conclurons ce mémoire par la présentation des résultats et conclusions de notre étude.

PREMIER CHAPITRE – LA PROBLÉMATIQUE

Dans une société telle que la nôtre, où l'écrit est présent dans toutes les sphères de notre vie (Torgesen, Alexander, Wagner, Rashotte, Voeller, Conway et Roses, 2001), la liberté de choix dans plusieurs domaines de la vie quotidienne telle que lire des journaux, obtenir son permis de conduire, décrocher un diplôme d'études ou se trouver un emploi se retrouve grandement limitée par une mauvaise maîtrise du français (OCDE, 2002). La maîtrise du français s'impose donc comme étant un facteur de réussite, non seulement sur le plan scolaire, mais également en ce qui concerne l'insertion sociale et professionnelle d'un individu. C'est ce que nous présenterons dans les prochains paragraphes.

1 LA MAÎTRISE DU FRANÇAIS : FACTEUR DÉTERMINANT DE L'INSERTION SOCIALE ET PROFESSIONNELLE

Au Québec, plus de la moitié des emplois disponibles demandent un diplôme postsecondaire ou universitaire. Pourtant, « il y a encore vingt-cinq ans, des jeunes pouvaient quitter l'école avec une formation de base réduite, sans qualification professionnelle précise et, pourtant, être actif dans des emplois et dans la société » (Inchauspé 2003, p. 29).

Les emplois d'aujourd'hui demandant de plus en plus de qualification, les jeunes âgées de 15 à 29 ans n'ayant aucun diplôme et ne fréquentant plus l'école ont un taux d'emploi inférieur aux autres jeunes du même âge (Gouvernement du Québec, 2007b). Bien souvent, les jeunes sans diplôme et qui sont sur le marché du travail occupent des emplois peu rémunérés qui nécessitent peu de compétences, et

qui sont principalement concentrés dans la fabrication, le commerce de détail, l'hébergement et les services de restauration (*Ibid.*; OCDE, 2002).

Dans une société alphabétisée telle que la société québécoise, la maîtrise du français est considérée comme étant un facteur déterminant de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes et de leur participation active à la vie civique (Gouvernement du Québec, 2001; OCDE, 2002; Roy, 2006). Il a d'ailleurs été démontré qu'il existe une relation claire entre la maîtrise des compétences en compréhension de texte et l'importance des gains d'emploi (Desrosiers et Traoré, 2006). Les compétences en compréhension du langage écrit occupent, en effet, une place fondamentale tant dans le parcours scolaire d'un individu que dans son développement personnel, social et professionnel. En réalité,

> l'intégration de l'écrit dans toutes les sphères d'activité, couplée à l'informatisation de ces activités, a non seulement modifié les types de compétences ou les types de littératie qu'il faut aujourd'hui développer pour s'intégrer dans la société, mais elle a contribué au rehaussement des niveaux de maîtrise de l'écrit, requis pour exécuter les tâches courantes de la vie quotidienne qui impliquent l'utilisation de l'écrit (Pierre, 2000, p.83).

Au début du XX^{e} siècle, le niveau de littératie de base correspondait à la capacité de signer son nom et le niveau moyen était l'équivalent de la 4^{e} année du primaire (Pierre, 2003). Il y a quelques années, Statistiques Canada et l'OCDE[1] (RHDSC[2], s.d.; Gouvernement du Québec, 2007a), lors d'une enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes, l'EIAA, a permis de distinguer cinq niveaux de littératie (Tableau 1, p. 11) où le premier niveau correspond aux compétences de la 4^{e} année primaire. Le seuil minimal reconnu pour être capable de « se débrouiller » dans la société se situe quant à lui au niveau 3, ce qui correspond aux compétences d'une 3^{e} secondaire. En deçà de ce niveau, l'individu est considéré comme étant un « analphabète fonctionnel ».

---

[1] OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques.
[2] RHDSC : Ressources humaines et développement social Canada.

Tableau 1 – Échelle des niveaux de compréhension de l'écrit

Niveau	Description
Niveau 1	Les élèves de ce niveau sont capables de repérer un élément simple, d'identifier le thème principal d'un texte ou de faire une connexion simple avec des connaissances de tous les jours.
Niveau 2	Les élèves qui se situent au niveau 2 sont capables d'effectuer des tâches élémentaires de lecture, notamment localiser des informations directes, établir divers types d'inférences d'ordre inférieur, découvrir le sens d'un passage bien délimité d'un texte et utiliser des connaissances extérieures pour le comprendre
Niveau 3	Les élèves situés au niveau 3 de l'échelle de compréhension de l'écrit sont capables d'effectuer des tâches de lecture d'une complexité modérée, notamment localiser de multiples fragments d'information, établir des liens entre différentes parties de texte et les mettre en relation avec des connaissances familières de la vie courante.
Niveau 4	Les élèves qui atteignent le niveau 4 de l'échelle de compréhension de l'écrit sont capables d'effectuer des tâches difficiles de lecture, notamment localiser des informations enfouies dans un texte, dégager du sens de nuances de langage, faire face à des ambiguïtés et évaluer un texte de manière critique.
Niveau 5	Les élèves qui atteignent le niveau 5 de l'échelle de compréhension de l'écrit sont capables de mener à bien des tâches complexes de lecture, notamment traiter des informations difficiles à trouver dans des textes qui ne sont pas familiers, comprendre des textes de ce type de manière approfondie et en dégager des informations pertinentes pour la tâche à accomplir, procéder à des évaluations critiques et élaborer des hypothèses, recourir à des connaissances spécialisées et appréhender des concepts contraires aux attentes.

Source : RHDSC, s.d.; OCDE, 2004; Gouvernement du Québec, 2007a

Dans une étude menée par l'Association internationale pour l'évaluation des apprentissages (IEA) (Lafontaine, 1996), les résultats démontrent que 32 % des enfants ne savent pas encore lire à 9-10 ans et seulement 25 % peuvent être considérés comme des lecteurs compétents alors que 50 % ne le sont toujours pas à

14-15 ans. Seulement 68 % des enfants de 9-10 ans ont les compétences de base (niveau 1) attendues pour la fin du 1er cycle du primaire. Parmi ces 68 %, 55 % atteignent le second niveau et 43 % le troisième niveau. En ce qui concerne les jeunes de 14-15 ans, les compétences liées au premier niveau sont maîtrisées par 97 % des jeunes, 81 % pour les compétences du deuxième niveau et seulement 68 % d'entre eux atteigne le troisième niveau. En d'autres termes, cela signifie qu'une proportion non négligeable d'adolescents âgés de 14 à 15 ans lit moins bien que des enfants âgés de 9 à 10 ans, et une proportion importante ne lit pas mieux que des enfants de 9-10 ans (Pierre, 2003). Finalement, lors de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA) menée en 2003, il a été observé que seulement le tiers des adultes âgés de 16 à 65 ans se classent au niveau 3 et seulement 15 % des gens de ce groupe d'âge se situent aux niveaux 4 ou 5 (Institut de la statistique du Québec, 2006). C'est donc dire que près des deux tiers de ces personnes seraient des « analphabètes fonctionnels », soit en dessous du seuil minimal (niveau 3) pour être capable de fonctionner en société.

2 LA MAÎTRISE DU FRANÇAIS : FACTEUR DÉTERMINANT DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE

À la suite de ces constats, la maîtrise du français nous apparaît comme étant un facteur déterminant pour la réussite scolaire d'un individu. Certains élèves éprouvent toutefois des difficultés ou des troubles d'apprentissage qui auront des conséquences plus ou moins graves sur leur réussite scolaire. La différence entre une difficulté et un trouble d'apprentissage est sa persistance : une difficulté est temporaire alors qu'un trouble est persistant.

Une difficulté d'apprentissage est habituellement liée à des facteurs externes qui perturbent ou retardent les apprentissages d'un élève de façon temporaire (Gouvernement du Québec, 2008) (p. ex. un déménagement, des problèmes familiaux, la maladie, etc.). Ces difficultés sont passagères et peuvent se manifester

dans une ou plusieurs matières scolaires, mais elles ne sont en aucun cas reliées à l'intelligence de l'élève. Si une intervention adéquate est faite auprès de l'élève pour éliminer ou du moins diminuer l'impact des facteurs externes qui le perturbent, l'élève retrouvera peu à peu un rythme d'apprentissage normal (AQETA, 2006).

Un trouble d'apprentissage est quant à lui lié à des facteurs internes d'ordre neurologique qui affectent l'acquisition, l'organisation, la rétention, la compréhension ou le traitement de l'information verbale ou non verbale (ACTA, 2002). Il se manifeste par une difficulté durable et persistante en dépit d'une intelligence normale et de conditions socioculturelles satisfaisantes (Bonnelle, 2002). Les troubles sont toutefois spécifiques, c'est-à-dire qu'ils peuvent affecter une ou plusieurs habiletés précises sans que les autres en soient affectées (ACTA, s. d.b). C'est le cas, par exemple, du trouble spécifique de la lecture (dyslexie), de l'orthographe (dysorthographie), de l'écriture (dysgraphie), du langage (dysphasie), des apprentissages mathématiques (dyscalculie), de la mémoire, de la coordination motrice (dyspraxie) et du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H). Qu'il soit inné ou acquis, le trouble d'apprentissage est permanent et l'élève devra composer avec lui tout au long de sa vie.

Au Québec, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage et ceux à qui l'on a diagnostiqué un trouble d'apprentissage sont, dans le milieu scolaire, considéré comme étant des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) (Gouvernement du Québec, 2000). Ces élèves, étant considérés comme à risque d'échec, peuvent bénéficier d'un soutien particulier de la part de divers intervenants scolaires.

Au Québec, par rapport à la population totale des EHDAA qui entrent au secondaire à l'âge de 12 ou 13 ans, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage forment le sous-groupe le plus important, soit 75,5 % des EHDAA âgés de 12 ans et 86,2 % des EHDAA de 13 ans (Gouvernement du Québec, 2006b). Parmi ces élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, 90 % éprouvent des difficultés en lecture qui

ont, pour la plupart, pris naissance au primaire et qui se poursuivent maintenant au secondaire (Saint-Laurent, 2002; Manesse, 2007). Ces difficultés en lecture constituent d'ailleurs la principale source d'échecs au secondaire (Gouvernement du Québec, 2003), car il est reconnu que la maîtrise du français est un facteur déterminant de la réussite scolaire (*Ibid.*, 2001).

De ce fait, plusieurs de ces élèves ne parviendront pas à obtenir un diplôme d'études secondaires ou professionnelles et décrocheront du système scolaire. À 15 ans, pour un peu plus de la moitié des jeunes qui ont abandonné l'école ou doublé une ou des années scolaires, leurs compétences en lecture se situent tout au plus au niveau 2 (57,6 % et 53,8 %) et, en comparaison, les jeunes ayant une scolarité à jour se classent pour la majorité (92 %) au niveau 3 ou plus (Gouvernement du Québec, 2007a). De plus, les statistiques démontrent que 35 % des jeunes ayant un trouble d'apprentissage identifié décrochent du secondaire, soit le double du taux de leurs collègues non handicapés et sans inclure ceux qui ne sont pas identifiés et qui décrochent (ACTA[3], s.d.a).

2.1 Le modèle scolaire des Centres de formation en entreprise et récupération

Au Québec, le modèle scolaire des Centres de formation en entreprise et récupération (CFER) s'adresse particulièrement à ces jeunes âgés de 15 à 18 ans qui sont à risque d'abandonner le système scolaire sans avoir obtenu un diplôme. L'une des caractéristiques communes à ceux qui fréquentent les CFER est le fait qu'ils ont des difficultés d'apprentissage ou un retard scolaire suffisamment important pour qu'ils ne puissent s'intégrer à une classe ordinaire en vue de l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES) ou professionnelles (DEP). La pédagogie CFER a donc pour but d'améliorer leur persévérance à poursuivre des études (Rousseau et Courcy, 2003).

[3] Association canadienne des troubles d'apprentissage

L'un des objectifs de la formation en CFER est que les élèves qui les fréquentent deviennent des citoyens autonomes et engagés dans la société. Pour y parvenir, maîtriser la langue française orale et écrite est primordial, c'est pourquoi les CFER ont développé divers outils académiques qui leur sont propres soit, les caravanes, la lecture quotidienne du journal et la confection d'un fichier orthographique.

D'abord, les caravanes visent à développer des compétences à l'oral. Ce sont des « présentations itinérantes de sensibilisation à l'environnement et à l'utilisation responsable des ressources » (Bélanger, Courcy et Mercille, 2003, p. 4). Il y a trois types de caravanes : la caravane de la récupération, la caravane de l'efficacité énergétique et la caravane de l'eau (Pelletier, 2004). Ces présentations sont animées par trois ou quatre élèves des CFER et ont lieu devant des publics diversifiés, entre autres, dans des écoles primaires et secondaires, des cégeps, des municipalités, des colloques ou des salles de congrès. Le contexte des caravanes permet aux jeunes de travailler la mémorisation et d'acquérir des compétences en français oral qui leur seront utiles pour les entrevues d'emploi et autres situations de la vie (*Ibid.*).

La lecture quotidienne du journal permet quant à elle de développer des habiletés liées à la lecture et à la compréhension de texte. En effet, « c'est à force de lire tous les jours que ces jeunes développent la compréhension de lecture » (Comité pédagogique du Réseau Québécois des CFER, 1998 dans Henripin, 1999, p. 132). De plus, la lecture d'un quotidien permet aux élèves d'être informés et de mieux comprendre l'actualité locale (Bélanger, Courcy et Mercille).

La lecture du journal sert également de base pour la confection d'un fichier orthographique visant à élargir le vocabulaire des élèves. Cet outil est en fait une boîte de fiches sur lesquelles les élèves inscrivent les nouveaux mots de vocabulaire qu'ils rencontrent au cours de leur lecture ainsi que la définition de ces derniers (Bélanger, Courcy et Mercille). Il a, en effet, été constaté que les jeunes qui arrivent au CFER ne possèdent pas tout le vocabulaire nécessaire à la lecture d'un quotidien,

l'élaboration et la tenue à jour de ce fichier vient donc s'ajouter à la lecture pour combler ce besoin de vocabulaire (Henripin, 1999; Pelletier, 2004).

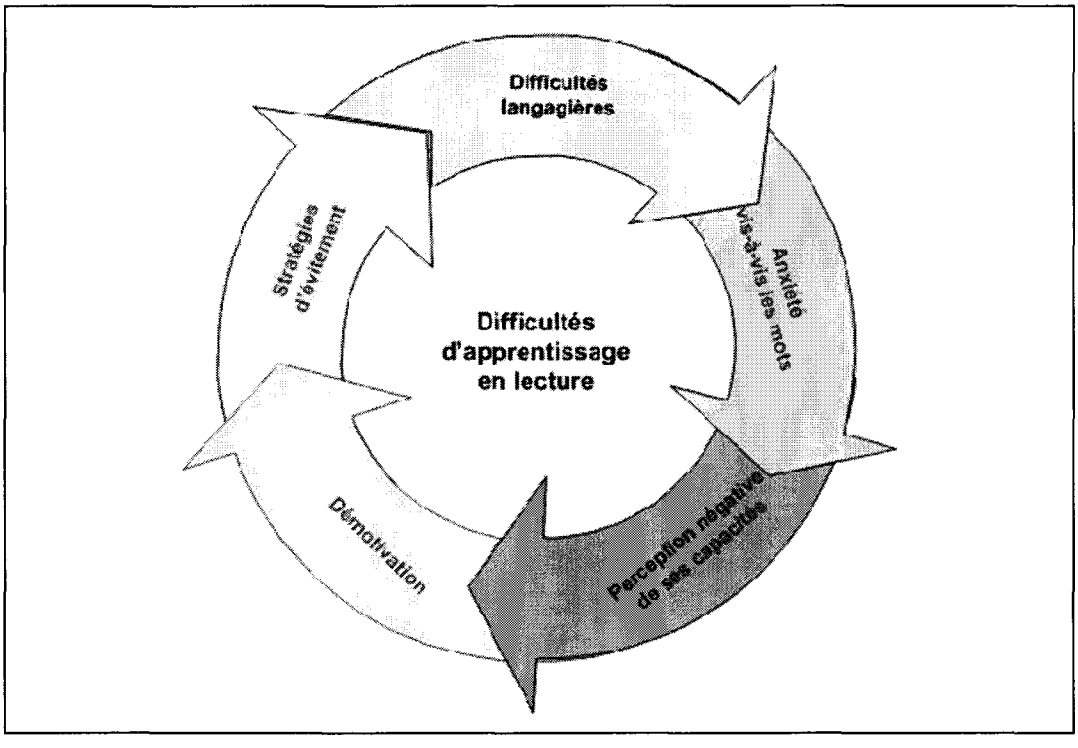
Pour conclure, le choix des outils de formation en contexte CFER et le temps consacré au développement des compétences en production et compréhension orale et écrite du français (environ 300 heures sur les 650 consacrées à la formation générale) démontrent l'importance accordée au développement des compétences langagières dans le contexte de la formation CFER (Couture, Bélanger et Arsenault, 1995). Ces outils ont été bâtis à la suite de la constatation d'un besoin important chez les jeunes. En effet, les jeunes qui fréquentent les CFER, malgré leur âge et leur scolarisation antérieure, ont une capacité de lecture parfois limitée (Arsenault, Brunelle, Gosselin et Maurice, 2002). De plus, certains n'ont pas atteint un niveau d'alphabétisme suffisamment fonctionnel pour leur permettre d'évoluer harmonieusement dans la société (Pelletier, 2004), c'est-à-dire, qu'ils n'ont pas atteint le niveau 3 sur 5 de l'échelle des niveaux de compréhension de l'écrit de l'EIAA (Tableau 1, p. 11). Cela constitue donc un obstacle majeur à leur insertion dans le marché du travail.

2.2 Conséquences des difficultés en lecture

La non-diplomation et la difficulté à s'insérer dans le marché du travail ne sont pas les seules conséquences des difficultés en lecture et de l'analphabétisme. En plus de ne pas obtenir leur diplôme d'études secondaires en cinq ans, l'élève ayant des difficultés en lecture, au primaire ou au secondaire risque, également d'avoir des difficultés d'apprentissage d'ordre plus général (Roy, 2006). Le plus souvent, les difficultés d'apprentissage sont accompagnées de certains déficits, notamment sur le plan de l'attention et de la mémoire et, ces déficits entraînent fréquemment un manque de motivation et une baisse de l'estime de soi (Saint-Laurent, 2002). À ce sujet, les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage et qui subissent de nombreux échecs ont tendance à avoir des croyances négatives quant à leurs capacités ce qui accentue leurs chances de subir des échecs, renforce l'autoévaluation négative et provoque une détérioration graduelle de l'estime de soi. Il en résulte alors une

« augmentation de leurs difficultés scolaires et une altération encore plus grande de leurs systèmes métacognitif et affectif » (Archambault et Chouinard, 1996, p. 121).

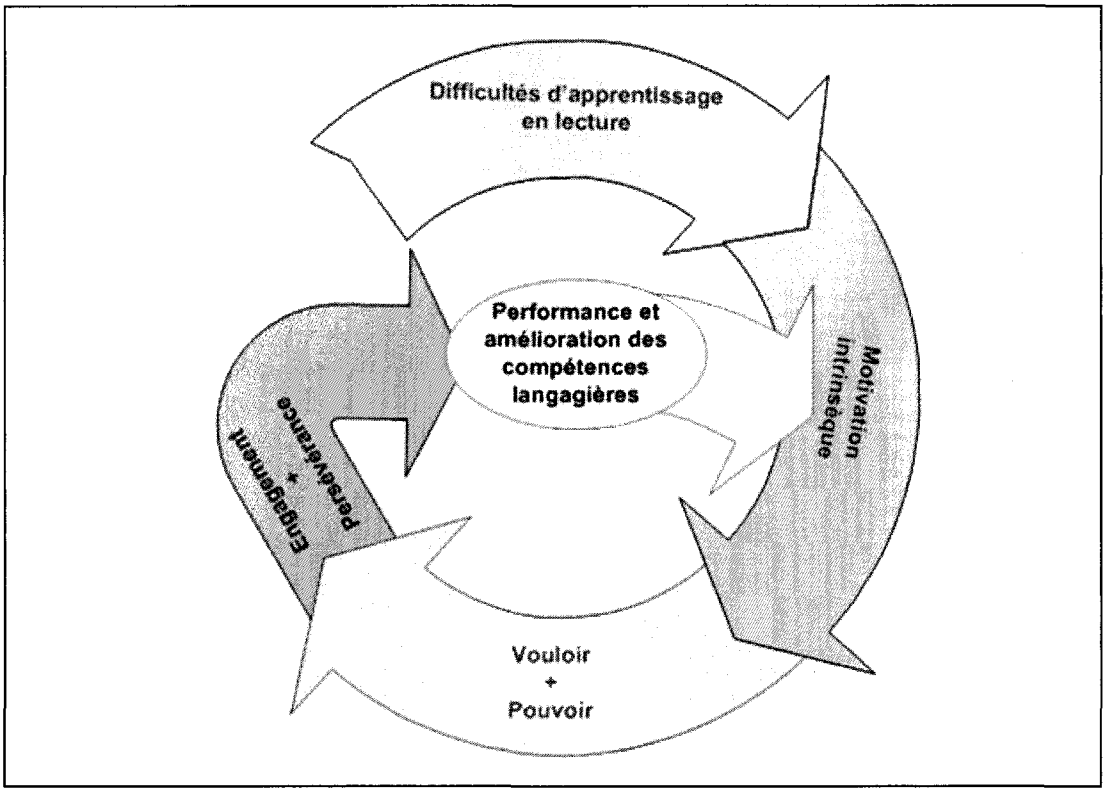
À cause de ses difficultés en lecture et des échecs que cela entraîne, il en résulte que l'adolescent en difficulté d'apprentissage se perçoit de façon négative. Il se perçoit comme un « pas bon » et perpétue cette image au-delà de la lecture, dans les autres sphères de sa vie (Figure 1). Cette perception de soi influe grandement sur ses relations interpersonnelles et son intégration sociale et à plus long terme sur ses capacités d'intégration au marché du travail.



Conçu à partir de : Van Grunderbeeck, N. (1985). *Difficulté d'apprentissage. Difficultés de lecture au secondaire.* In M. Thérien, et G. Fortier (Dir.), Didactique de la lecture au secondaire (p. 121-134). Montréal : Ville-Marie.Viau, R. (1999). *Motivation dans l'apprentissage du français*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique.

Figure 1 - Conséquence des difficultés d'apprentissage en lecture

Malgré toute l'aide extérieure qui peut lui être apportée, il faut que la motivation vis-à-vis du développement de ses compétences langagières vienne de l'intérieur, car « l'apprentissage est un processus que seule la personne en cause peut diriger » (Gouvernement du Québec, 1984, p. 7). Le vouloir et le pouvoir sont deux conditions essentielles de l'engagement et de la persévérance et ces derniers se manifestent par la performance de l'élève dans la situation d'apprentissage visée (Cartier, 2002) et par l'amélioration des compétences langagières (Figure 2).



Conçu à partir de : Viau, R. (1999). *Motivation dans l'apprentissage du français*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique. Cartier, S. (2002). *Augmenter le pouvoir d'apprendre des élèves ayant des difficultés d'apprentissage*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.script.lu/activinno/conferences_difficulte_apprendre/conferences_difficulte_apprendre_cartier_texte-continu.pdf>.

Figure 2 - Effets de la motivation sur les difficultés d'apprentissage

2.3 Portrait des élèves ayant des difficultés d'apprentissage en lecture

Les élèves ayant des difficultés en lecture ont cependant des caractéristiques communes et Van Grunderbeeck (1994) en a dressé un portrait général. Selon elle, un élève en difficulté ne vérifie jamais sa découverte d'un mot au moyen d'une autre stratégie que celle qu'il a utilisée puisqu'il est dépendant de l'enseignant et surutilisera la stratégie de lecture privilégiée par son enseignant. En plus de ne pas se vérifier, les mauvais lecteurs ne savent probablement pas comment discriminer, au cours de leur lecture, ce qui est pertinent de ce qui est un détail sans importance (*Ibid.*). En effet, « ils mettent tellement d'énergie à tenter de reconnaître plusieurs mots d'un texte qu'ils perdent le fil conducteur de celui-ci. Le coût cognitif qu'exige la reconnaissance d'un mot est si élevé qu'il ne leur reste plus d'énergie pour reconstruire le sens du texte. » (*Ibid.*, p. 31) La compréhension du texte lu est donc affectée par la ou les stratégies utilisées par le lecteur au cours de sa lecture ainsi que par la manière dont le cerveau traite l'information.

Pour les adolescents du secondaire, certaines caractéristiques d'élèves en difficulté d'apprentissage sont particulières à ceux ayant des difficultés d'apprentissage en lecture. Généralement, ces adolescents de la difficulté à bien comprendre le sens de ce qu'ils lisent et à sélectionner les idées principales; à résumer un texte ainsi qu'à retenir l'information lue; à traiter l'information dans une structure de texte autre que la structure narrative; à se rappeler les concepts et les faits dans différents domaines d'étude ainsi qu'à les appliquer et à les maîtriser; à faire des liens entre les concepts et à les utiliser dans des tâches semblables ou dans d'autres tâches (Cartier et Viau, 2001; Gouvernement du Québec, 2005).

À première vue, toutes ces caractéristiques font références, pour la plupart à des habiletés liées à la compréhension de l'écrit si l'on se fie à la définition faite dans le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) : la compréhension de l'écrit est la capacité de comprendre et d'utiliser les textes écrits dans des situations de la vie courante et aussi la capacité de réfléchir à leurs propos à différentes fins (OCDE, 2002; 2004a).

3 QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

En reconnaissant que l'objectif ultime de toute lecture est de comprendre, il nous paraît pertinent d'étudier les relations entre cette compréhension et différentes habiletés langagières. Dans le cadre de notre recherche de maîtrise, nous nous interrogerons donc à savoir :

Quelles sont les habiletés langagières en relation avec la compréhension en lecture chez des adolescents en difficulté d'apprentissage et scolarisés dans un Centre de formation en entreprise et récupération?

DEUXIÈME CHAPITRE – LE CADRE THÉORIQUE

Les habiletés liées au traitement des mots écrits et à la compréhension ont, ces dernières années, particulièrement intéressé les chercheurs qui se sont interrogés sur la façon dont s'effectue l'apprentissage de la lecture. C'est depuis les années 80 que des chercheurs démontré de l'intérêt plus spécifiquement en ce qui a trait au développement des procédures de traitement des mots écrits, quoique quelques études aient été faites auparavant. Les études de Frith (1985, 1986), Ehri (1997), Seymour (1997), Ecalle et Magnan (2002; Ecalle, 2003), entre autres, ont mené à l'élaboration de modèles permettant d'expliquer de quelle façon s'effectue le traitement des mots écrits.

Cependant, pour en arriver à maîtriser la lecture, savoir identifier correctement les mots écrits ne suffit pas, il faut être capable de comprendre le sens de ce qui est lu et de se l'approprier. La compréhension est une variable importante qui permet l'accès à la lecture dans son ensemble (Giasson, 1990). La lecture se définit comme une construction de sens :

> elle est le résultat d'une interaction entre les données propres au texte et les connaissances du lecteur (connaissances linguistiques et connaissances conceptuelles) en fonction des buts qu'il poursuit à travers cette lecture. Les connaissances du lecteur conduisent celui-ci à développer un horizon d'attente vis-à-vis du texte, selon le contexte de lecture. L'activité de lecture aboutit à un retour personnel sur le contrat de lecture initial et à un travail interprétatif, autrement dit, au sens large, à l'élaboration d'un jugement (Goigoux, 2004, p.53).

En résumé, la lecture est la capacité à construire, à partir d'un texte et de ses connaissances antérieures, une représentation mentale de la situation évoquée par la lecture d'un texte. Elle est de plus un processus dynamique qui vise à intégrer les informations au fur et à mesure qu'elles sont perçues (ONL, 2000).

1 UN MODÈLE SIMPLE DE L'ACTE DE LIRE

En 1986, Gough et Tunmer ont élaboré une théorie de l'acte de lire :

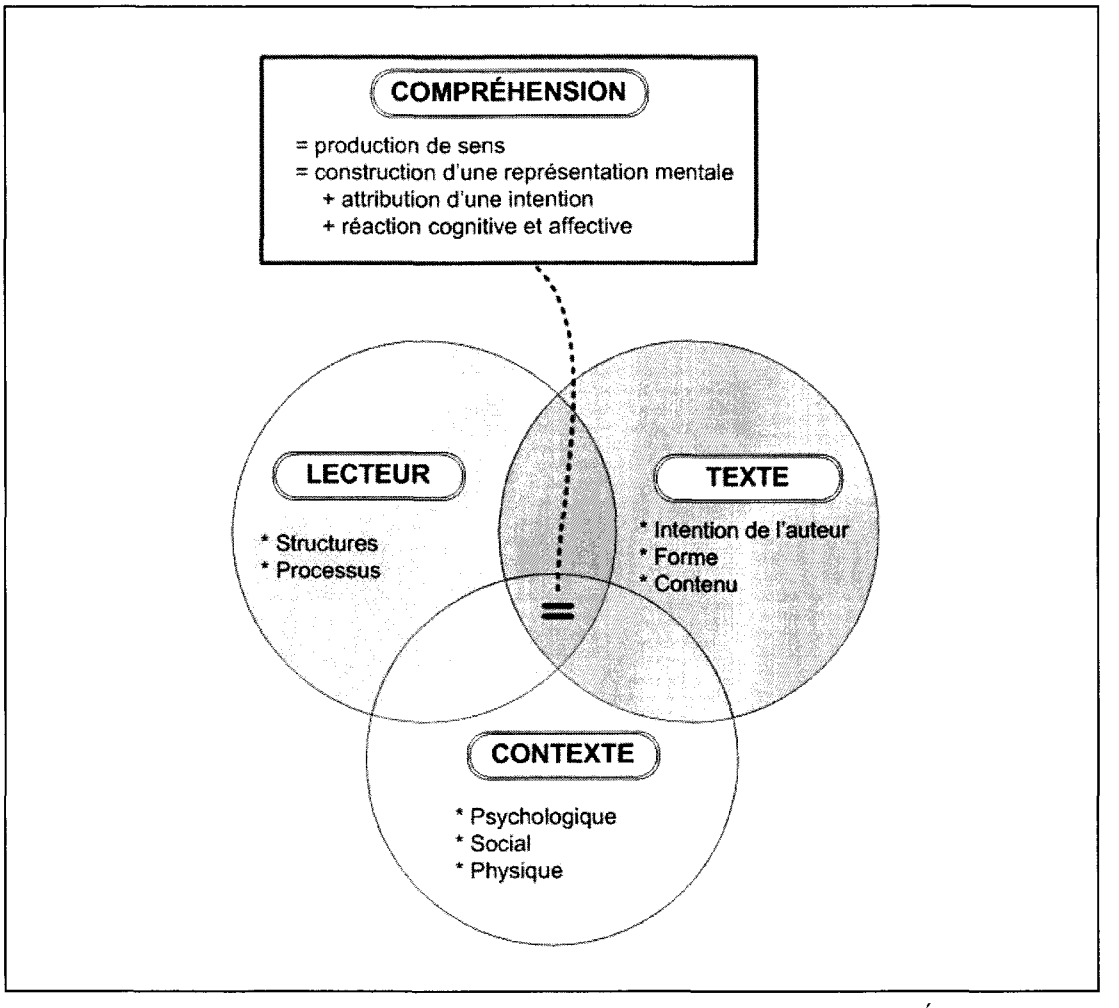
$$R \times C = L$$

Selon ce modèle, la performance en lecture (L), c'est-à-dire la faculté à comprendre l'écrit résulte de la reconnaissance de mots isolés (R) combinée à la compréhension orale sémantique et syntaxique (C). Chacune de ces deux capacités (R et C) est essentielle à la lecture, mais chacune d'entre elles prendra plus ou moins d'importance selon le niveau atteint par le lecteur. Ainsi, plus un élève progressera dans sa scolarité, moins il devrait faire appel au décodage donc moins la reconnaissance de mots isolés devrait prendre d'importance dans une activité de lecture. De plus, Sprenger-Charolles et Casalis (1996) ont démontré que la compréhension d'un texte écrit chez un enfant normal et bon lecteur est toujours équivalente à sa compréhension du même texte présenté à l'oral. C'est donc dire que la compréhension du langage écrit et celle du langage oral reposent sur des mécanismes communs et que la compréhension en lecture « *implique des habiletés linguistiques similaires à celles qui sont investies dans la compréhension orale* » (Parbeau-Gueno, Pasquet, Nanty et Khomsi, 2007, p.93).

2 CONCEPTION CONTEMPORAINE DE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE

Actuellement, le modèle le plus utilisé pour décrire l'ensemble des processus impliqués dans la compréhension en lecture est celui d'Irwin (1986). Ce dernier a été adapté et traduit en français par Giasson (1990). Avec ce modèle, Irwin (1986) postule qu'il existe une interaction entre les différents processus de même qu'une interdépendance entre eux puisque certains servent de base pour le développement des autres. Selon elle (Irwin, 1986), la compréhension en lecture est le résultat d'une

interaction entre le texte (le contenu, la structure du texte et l'intention de l'auteur), le lecteur (ses connaissances, son attitude, ses intérêts et ses habiletés) et le contexte (psychologique, social et physique). Cette interaction est présentée de façon schématique dans la figure suivante (Figure 3).



Source : Giasson (1990). La compréhension en lecture. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur, p.7.

Figure 3 - Modèle contemporain de la compréhension en lecture

La compréhension en lecture varie donc selon le niveau d'interaction entre ces trois variables et les difficultés en lecture se développeront lorsque l'une de ces variables ne jouera pas pleinement son rôle dans la situation de lecture pendant une

longue période de temps. Il est donc essentiel que, lors de la période d'apprentissage de la lecture, tous les jeunes qui apprennent à lire comprennent l'importance de chacune de ces variables et l'interaction entre celles-ci, car selon ce modèle, « plus les variables lecteur, texte et contexte seront imbriqués les unes dans les autres, meilleure sera la compréhension » (Giasson, 1990, p.7).

2.1 La variable « Texte »

La variable « Texte » réfère à la classification des textes, car il a été démontré que le lecteur se comporte différemment selon le texte qui lui est présenté (Giasson, 1990). Pour classifier un texte, il faut d'abord référer à l'intention de l'auteur et au genre littéraire. Il faut aussi observer la façon dont les idées sont organisées (structure du texte) ainsi que les thèmes abordés par l'auteur (contenu du texte). La structure et le contenu du texte sont étroitement reliés, car « l'auteur choisira une structure en fonction du contenu qu'il veut transmettre » (Giasson, 1990, p. 19).

2.2 La variable « Contexte »

Le « contexte » comprend toutes les conditions dans lesquelles se trouve le lecteur au moment de faire sa lecture. Il peut être divisé en trois types de contexte :

- **le contexte psychologique** concerne l'intérêt du lecteur pour le texte à lire, sa motivation et son intention de lecture. En effet, « la façon dont le lecteur aborde le texte influencera sur ce qu'il comprendra et retiendra » (Giasson, 1990, p. 22);

- **le contexte social** réfère quant à lui aux interactions qui ont lieu au cours d'une tâche de lecture, que ce soit, par exemple, une lecture individuelle, une lecture guidée ou une lecture devant un groupe, le type d'interaction aura une influence sur la lecture;

- **le contexte physique** comprend quant à lui les conditions dans lesquelles se déroule la tâche de lecture (ex. : bruit, température ambiante, qualité d'impression du texte, etc.).

2.3 La variable « Lecteur »

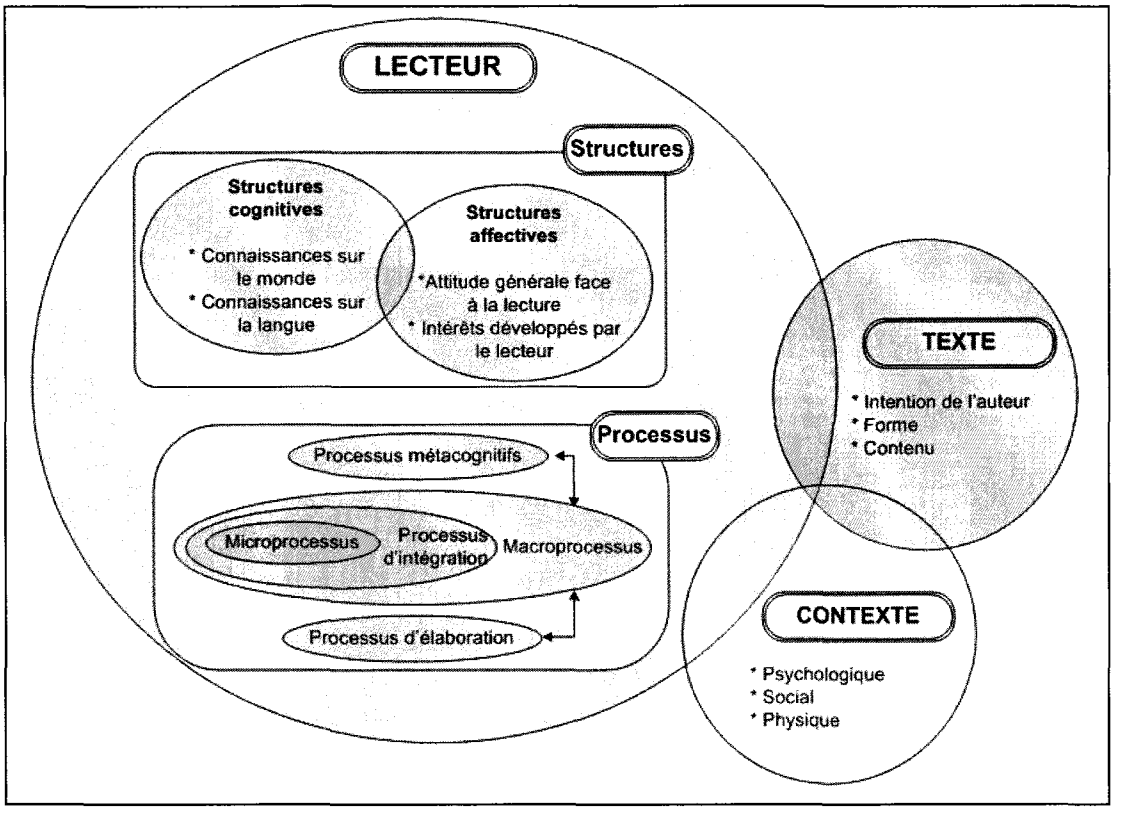
La variable « lecteur » est la variable la plus importante dans le processus de traitement de l'information écrite. Pour Giasson (1990, p. 9), tout « lecteur aborde la lecture avec les structures cognitives et affectives qui lui sont propres [...] [et] met en œuvre différents processus qui lui permettront de comprendre le texte ». Nous décrirons donc, dans les paragraphes suivants, quels sont ces structures et processus qui influencent le bon fonctionnement de la variable « lecteur ». Ces derniers sont également présentés de façon schématique (Figure 4, p. 26).

2.3.1 Les structures

Les structures du lecteur sont donc ce que ce dernier possède indépendamment des situations de lecture. Deux structures sont ici distinguées :

- **les structures cognitives**, celles qui font référence aux connaissances que le lecteur possède sur la langue et sur le monde. Les connaissances liées à la langue font référence à la conscience phonologique, la construction syntaxique, sémantique et pragmatique et aux connaissances spécifiques du vocabulaire lié à l'apprentissage. Alors que les connaissances sur le monde font références aux liens faits entre nos savoirs personnels et le texte, à l'étendue de nos savoirs, à la richesse des expériences vécues et à leur mise en mots.

- **les structures affectives**, celles qui font référence à l'attitude générale du lecteur et son intérêt vis-à-vis la lecture. Par exemple, l'attitude face à l'acte de lire, l'attitude face au contenu du texte, la peur de l'incertitude ou de l'échec.

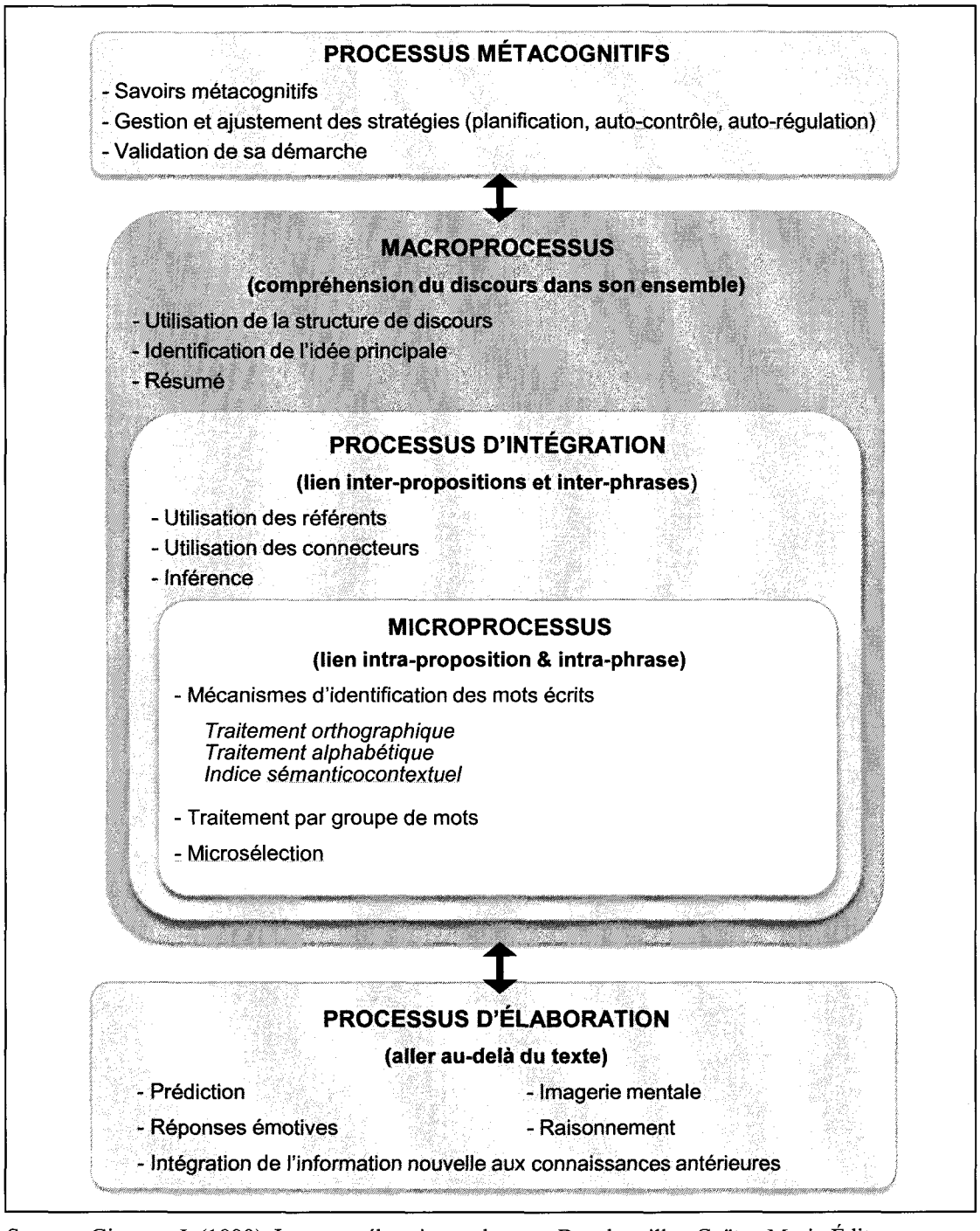


Source : Giasson (1990). La compréhension en lecture. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur, p.7.

Figure 4 - Variable « lecteur » du modèle contemporain de la compréhension en lecture

2.3.2 Les processus

En ce qui concerne les processus, nous nous baserons sur les propos de Giasson (1990) pour expliquer les composantes et les fonctions de ces différents processus. Cette dernière s'est inspirée d'Irwin (1986) qui a identifié les cinq niveaux de processus soit les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs. La passation entre les différents niveaux de processus devrait se faire naturellement au cours d'un apprentissage normal de la lecture. Ces processus, de même que l'interaction entre ces derniers, sont présentés dans la figure 5 (p. 27) et seront décrits dans les prochains paragraphes.



Source : Giasson, J. (1990). La compréhension en lecture. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.

Figure 5 - Processus de traitement de l'information écrite

D'abord, les microprocessus ont pour fonction d'effectuer les liens intraproposition et intraphrase. Ils incluent, entre autres, les mécanismes d'identification des mots qui sont composés des procédures orthographique (reconnaissance visuelle immédiate; accès direct au lexique mental) et alphabétique (découpe du mot en unité; correspondance graphème-phonème; accès indirect au lexique mental), ainsi que de l'indice sémanticocontextuel (utilisation des indices syntaxiques et sémantiques). Ils comprennent également la lecture par groupe de mots qui consiste à identifier les éléments de la phrase qui forment des sous-unités de sens et finalement, la microsélection, soit la capacité d'identifier l'idée principale de la phrase.

Les processus d'intégration ont, quant à eux, pour fonction d'effectuer des relations entre les propositions ou les phrases. Ils demandent l'utilisation de référents (mots de substitution), des connecteurs (mots de relation) et la capacité de faire des inférences. On parle de référent ou d'anaphore quant un mot ou une expression est utilisé pour en remplacer un autre (le pronom qui remplace le nom). Les connecteurs sont des mots qui relient deux événements entre eux et peuvent être utilisés pour unir deux propositions ou deux phrases (ex. : ou, parce que, devant, bien que). Finalement, les inférences sont le fait d'inférer des liens implicites basés sur le texte et sur les connaissances du lecteur.

En ce qui concerne les macroprocessus, ces derniers ont pour fonction de permettre la compréhension du texte dans son ensemble. Ils demandent le développement d'habiletés à identifier l'idée principale d'un texte afin de pouvoir en faire le résumé ainsi que des habiletés à se servir de la structure d'un texte pour mieux le comprendre et retenir l'information. Pour cette dernière habileté, l'individu doit être capable d'intégrer les différentes parties du récit afin de mieux traiter l'information. Cette habileté se développe de manière intuitive chez la plupart des lecteurs, elle apparaît dès le préscolaire et se développe avec l'âge. Habituellement, elle est bien maîtrisée par les enfants de 7-8 ans, ces derniers en ont alors une connaissance qui se rapproche de celle de l'adulte.

Le développement des habiletés liées à ces processus est continuellement influencé par les processus métacognitifs et les processus d'élaboration. Les premiers, les processus métacognitifs, sont ceux qui permettent à l'individu de s'ajuster au texte, de détecter une perte de compréhension et, le cas échéant, d'utiliser les stratégies appropriées pour remédier au problème. Ce sont également eux qui permettent au lecteur d'acquérir de nouvelles connaissances à partir de la lecture d'un texte. Les processus d'élaboration permettent, quant à eux, au lecteur de dépasser le texte en faisant, par exemple, des prédictions, des images mentales ou des liens avec ses connaissances antérieures.

Finalement, un lecteur évoluant de façon « normale » devrait être capable de lire un texte avec fluidité sans avoir recours majoritairement à la procédure alphabétique pour décoder les mots une fois rendu à l'adolescence. Ce n'est malheureusement pas le cas de tous les adolescents, car comme il l'a été montré dans la problématique, certains d'entre eux éprouvent encore des difficultés à lire pour apprendre.

3 LA COMPRÉHENSION EN LECTURE CHEZ LES ADOLESCENTS

À l'adolescence et plus particulièrement à l'école secondaire, « la lecture a désormais comme principal objectif de fournir les éléments de base destinés à l'apprentissage » (Fayol, Morais et Rieben, 2007, p.89). Pour saisir le sens d'un texte, l'élève doit faire preuve de compétences en compréhension en lecture et, afin d'acquérir des connaissances par la lecture, il doit développer la compétence à apprendre par la lecture (Van Grunderbeeck, Théorêt, Cartier, Chouinard et Garon, 2003). En début d'apprentissage de la lecture, une connaissance superficielle des mots pouvait suffire à la compréhension dans des contextes familiers, mais au secondaire, « la connaissance lexicale fondée sur une appréhension claire des

relations sémantiques peut être nécessaire pour la compréhension et l'utilisation des mots dans des contextes non familiers » (Fayol, Morais et Rieben, 2007, p.99).

Plusieurs de ceux qui ont des difficultés d'apprentissage croient que pour être capable de comprendre ce qu'ils lisent il leur suffit d'être capable de décoder tous les mots du texte (Goigoux, 1999; Benoît et Boule, 2004); or la compréhension en lecture c'est bien plus qu'une simple identification de mots. La compréhension d'un texte implique que le lecteur construise la signification du texte, cette signification étant le résultat d'une interaction entre le texte et les connaissances activées ou élaborées par le lecteur en cours de lecture (Fayol, 2003; Irwin, 2007; Marin et Legros, 2008). La compréhension d'un texte dépend en effet en grande partie des connaissances qu'a le lecteur du monde qui l'entoure, c'est-à-dire des connaissances développées dans le cadre du contexte et de la culture dans laquelle il grandit (Marin et Legros, 2008).

À la suite, d'une étude faite sur des élèves de SEGPA[4] (jeunes âgés de 11 à 15 ans), Roland Goigoux (1999) a pu identifier des comportements propres aux élèves ayant des difficultés de compréhension en lecture. Ces derniers sont souvent incapables de se donner des intentions de lecture, donc de moduler leur lecture. Ils « confondent la lecture-compréhension avec une simple recherche d'informations sollicitée par un questionnaire *a posteriori* » (*Ibid.*, p.151). Lorsqu'ils ont à faire un rappel de récit, plusieurs d'entre eux mémorisent la forme littérale des énoncés, ce qui est l'inverse de ce que font les lecteurs experts; ces derniers se centrant principalement sur le contenu plutôt que la forme. De plus, ces faibles lecteurs n'ajustent pas leur vitesse de lecture et ne reviennent jamais en arrière pour s'assurer de la qualité de leur compréhension. Ils croient à tort qu'un texte facile à comprendre est un texte où il n'y a pas trop de mots difficiles et « la lecture à haute voix est, à

[4] La section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) est un dispositif pédagogique adapté pour les élèves des collèges de France présentant des difficultés scolaires graves et durables. Elle s'inscrit dans le domaine plus global de l'Adaptation et l'Intégration Scolaire (AIS). (Source : Wikipédia http://fr.wikipedia.org/wiki/SEGPA, le 5 mars 2010)

leurs yeux, le seul moyen d'autoévaluer leur propre compréhension » (*Ibid.*). Les faibles lecteurs se construisent difficilement une représentation mentale d'un texte et ne semblent pas non plus aller au-delà de ce que dit explicitement le texte pour satisfaire une intention de lecture. Ils ont donc de la difficulté à percevoir les relations causales entre les événements et ont tendance à ne retenir que les relations temporelles.

En résumé, les difficultés de compréhension des adolescents faibles lecteurs peuvent découler de lacunes sur ces trois points : un déficit au niveau des connaissances du monde, une faiblesse des traitements linguistiques et de l'identification des mots, un manque de clarté cognitive sur la nécessaire opération du lecteur avec le texte (Irwin, 1986; Goigoux, 2000a; Parbeau-Gueno, Pasquet, Nanty et Khomsi, 2007). Ces lacunes nous ramènent au modèle d'Irwin (Figure 3, p. 23) et à la nécessaire interaction entre le lecteur, le texte et le contexte pour que la compréhension en lecture ait lieu. Une lacune à l'intérieur de l'une de ces trois variables entraîne immanquablement une baisse de la qualité de la compréhension et parfois même l'incompréhension de ce qui est lu.

3.1 Facteurs influençant la qualité de la compréhension en lecture

À ce sujet, certains facteurs concernant les habiletés du lecteur semblent avoir plus d'influence sur la qualité de la compréhension en lecture, mais les résultats de recherche se contredisent parfois. En effet, quelques études affirment qu'il existe une corrélation élevée entre la compréhension en lecture et l'identification des mots écrits (Cèbe, Goigoux et Thomazet, 2003a; Holmes, 2009), alors que d'autres affirment le contraire (Parbeau-Gueno, *et al.*, 2007). Une chose est cependant évidente, un nombre important d'adolescents ayant des difficultés d'apprentissage ont encore de grandes difficultés dans l'identification des mots écrits (Goigoux, 2000a). Pour ceux ayant des difficultés graves d'apprentissage, des difficultés avec les procédures alphabétiques et orthographiques peuvent persister tout au long de la scolarité (*Ibid.*). Pour les lecteurs habiles, l'identification des mots est une opération rapide et

automatisée, leurs ressources attentionnelles peuvent donc être consacrées aux autres processus qui assureront progressivement la compréhension du texte comme les processus d'intégration et les macroprocessus (Goigoux, 2000a; Marin et Legros, 2008). Pour les lecteurs en difficulté, l'attention qu'ils portent au décodage et à l'identification des mots se fait au détriment des autres processus et de la compréhension. Cependant, l'automatisation des procédures d'identification des mots s'avère nécessaire, mais pas suffisante à l'amélioration de la compréhension des textes (Cèbe, Goigoux et Thomazet, 2003a).

Le vocabulaire, quant à lui, est différent de l'identification des mots, car un individu peut facilement décoder un mot sans en connaître le sens (Cèbe, Goigoux et Thomazet, 2003a). Le vocabulaire oral, plus précisément, réfère aux mots entendus ainsi qu'aux mots émis. Aussi appelé vocabulaire d'écoute ou d'expression, le vocabulaire oral réfère aux mots dont une personne est capable de saisir le sens et qu'elle emploie correctement lorsqu'elle s'exprime (National Reading Panel, 2000; National Institute for Literacy, 2006; Table ronde des experts en lecture, 2003).

Selon quelques études (Cèbe, Goigoux et Thomazet, 2003a; Parbeau-Gueno, *et al.*, 2007), le vocabulaire peut être considéré comme un bon prédicteur de la qualité de la compréhension. En effet, pour les individus ayant de faibles habiletés d'identification des mots écrits, le vocabulaire oral, plus précisément, est significativement corrélé avec la compréhension en lecture (Parbeau-Gueno, *et al.*, 2007; Wagner, Muse et Tannenbaum, 2007). Le vocabulaire joue donc un rôle prépondérant « dans la constitution des ressources compensatoires pour comprendre en lecture au collège[5], devançant les habiletés morphosyntaxiques et le niveau de compréhension orale » (Parbeau-Gueno, *et al.*, 2007, p.106).

À partir des résultats de leur étude, quelques chercheurs (Deshler et Hoock, 2007; Kirby, 2007b; Cèbe, Goigoux et Thomazet, 2003a) en sont arrivés à la conclusion qu'il existe trois facteurs influençant l'atteinte des différents niveaux de

[5] Au Québec, le collège est équivalent à l'école secondaire et accueille des jeunes de 11 à 15 ans.

compréhension d'un texte décrits précédemment (Tableau 1, p. 11) : l'identification des mots, la compréhension orale, le traitement du texte écrit incluant le vocabulaire, la syntaxe de l'écrit, l'organisation textuelle et la capacité d'autorégulation.

4 QUESTION SPÉCIFIQUE DE RECHERCHE

La majorité des études recensées précédemment ont évalué la compréhension en lecture d'enfants et d'adolescents provenant de l'Europe ou des États-Unis. Au Québec, plusieurs chercheurs se sont intéressés à la lecture, à son apprentissage et à son enseignement (entre autres, Jocelyne Giasson, Nicole Van Grunderbeeck, et Sylvie Cartier). D'autres ont orienté leurs recherches plus spécifiquement sur l'intérêt des jeunes envers la lecture, de même que sur leurs habitudes de lecteur (entre autres Monique Lebrun et Manon Théorêt).

En ce qui concerne la compréhension en lecture, outre Giasson (1990) qui a traduit le modèle d'Irwin (1986) présentant les processus impliqués dans la compréhension en lecture et Cartier (2004; 2005; 2007) qui s'est intéressé à l'apprentissage par la lecture auprès d'adolescents en milieu défavorisé, peu de chercheurs se sont intéressés aux habiletés langagières impliquées dans la compréhension en lecture auprès des adolescents québécois et francophones. De plus, à notre connaissance, au Québec, aucune recherche n'a permis d'évaluer spécifiquement le poids des habiletés langagières telles que l'identification des mots, la compréhension orale et le traitement du texte écrit sur la compréhension en lecture auprès d'adolescents et encore moins auprès des adolescents en difficulté d'apprentissage.

Étant donné le peu de recherche faite sur le sujet auprès d'adolescents québécois, dans le cadre de cette maîtrise nous nous interrogerons donc à savoir :

Quelle influence peuvent avoir la capacité à identifier les mots écrits, le niveau de vocabulaire à l'oral et les habiletés de compréhension orale sur la compréhension en lecture chez des adolescents en difficulté d'apprentissage et scolarisés dans un Centre de formation en entreprise et récupération?

TROISIÈME CHAPITRE - LA MÉTHODOLOGIE

Les données utilisées dans cette recherche de maîtrise font partie des données recueillies dans le cadre d'une étude, menée sous la responsabilité de Julie Myre-Bisaillon (Myre-Bisaillon, Bédard et Auger, 2007) visant à décrire le profil des compétences langagières des élèves qui fréquentent les Centres de formation en entreprise et récupération (CFER). Cette étude a été financée par la Chaire de recherche Normand Maurice de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Afin de répondre aux exigences en matière d'éthique, cette recherche a été approuvée par le Comité d'éthique de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et les sujets ont tous consenti à participer à l'étude en signant le formulaire de consentement (Annexe A, p. 78).

L'objectif général de la plus vaste étude est d'établir un profil diagnostique détaillé des compétences en langage écrit et oral des élèves fréquentant les CFER. Les compétences liées au langage écrit des jeunes fréquentant les CFER n'ayant, à notre connaissance, pas fait l'objet d'étude, cette recherche s'inscrit donc dans le cadre d'une recherche descriptive, étude que Ketele (1991) définit ainsi :

> On parlera souvent de « recherche descriptive » comme du processus préparatoire à une évaluation ou à une recherche, lorsque le système est d'une complexité telle qu'il est nécessaire de commencer par le décrire le plus rigoureusement possible. Elle intervient donc surtout en support aux processus d'évaluation et de recherche. Cependant, certaines recherches descriptives constituent au départ un but en elles-mêmes. Ce n'est que dans un second temps qu'elles débouchent sur d'autres recherches. (p.94)

En tant qu'assistante de recherche, nous avons apporté notre contribution à cette étude en participant aux collectes et à la compilation des données, à leur analyse ainsi qu'à la diffusion des résultats par l'entremise d'un article et de communications

dans divers colloques et congrès. Dans le cadre de notre recherche de maîtrise, nous n'utiliserons qu'une partie des données, soit celles concernant la lecture.

Dans ce chapitre portant sur la méthodologie, nous décririons les modalités de collecte de données de même que les mesures d'évaluation utilisées pour évaluer la compréhension en lecture, les habiletés d'identification des mots écrits, la compréhension orale et le niveau lexical. Nous terminerons en abordant les diverses modalités d'analyses statistiques utilisées.

1 MODALITÉS DE COLLECTE DE DONNÉES

Les sujets rencontrés pour cette étude sont des adolescents fréquentant des CFER répartis dans diverses régions du Québec. Ces CFER ont tous été sélectionnés par le Réseau québécois des CFER en fonction de leur disponibilité pour cette recherche. Certains des adolescents rencontrés se sont portés volontaires, mais, pour la majorité, ils ont été sélectionnés par leur enseignant en fonction de leur disponibilité au moment de l'entrevue. Finalement, l'ensemble des adolescents participants à cette étude a été rencontré de façon individuelle pour une évaluation de leurs compétences en lecture et toutes les rencontres ont été enregistrées sur bande audio afin d'en limiter la durée et faciliter les analyses ultérieures.

2 MESURES D'ÉVALUATION

Les mesures prises lors de ces rencontres visaient l'évaluation de la compréhension de l'écrit des sujets, l'évaluation des processus spécifiques en lecture (identification de mots), l'évaluation de la compréhension orale et finalement l'évaluation du vocabulaire oral. Les outils d'évaluation ont été sélectionnés par la chercheure responsable de cette étude en fonction du fait qu'ils avaient été normalisés

auprès d'une clientèle semblable à la nôtre ou s'en rapprochant le plus possible. Peu d'outils de ce genre ont été développés ou adaptés pour le Québec, c'est pourquoi la majorité provient de l'Europe. Chacun des outils d'évaluation sera décrit dans les prochaines parties.

2.1 L'évaluation de la compréhension de l'écrit

L'évaluation de la compréhension de lecture auprès des jeunes a été faite à l'aide du Test de lecture – Évaluation externe en 3e année de l'enseignement secondaire général et technique (Ministère de la Communauté française, 1998a). Cette épreuve a été sélectionnée, car le niveau correspond à celui estimé pour des jeunes de 16 ans, soit celui correspondant à l'âge chronologique des jeunes fréquentant les CFER. Ce test a aussi été choisi, car à notre connaissance, au Québec, il n'y avait pas de test adapté et standardisé pour des jeunes de cet âge et ayant des difficultés d'apprentissage.

Ce test a pour objectif de faire le point sur les compétences des jeunes en lecture. Elle a été normalisée auprès d'un échantillon représentatif de l'ensemble des classes de 3e année de l'enseignement secondaire général, technique et professionnel de la Communauté française de Belgique, soit 2861 élèves au cours de l'année scolaire 1998-1999.

L'évaluation est composée de trois carnets distincts et les textes puis les items de chacun d'eux répondent à des objectifs différents. Le carnet 1 est composé d'un texte narratif et d'un texte informatif issu de l'évaluation externe menée en 1996-1997. Le carnet 2 est composé d'un sous-ensemble de textes et de documents issus de l'enquête internationale *LEA Reading Literacy* effectuée au printemps 1991 dans un échantillon représentatif de classes de 2e année du secondaire. Les deux premiers carnets ont donc pour but de comparer les compétences des élèves dans le temps. Le 3e carnet est composé de nouveaux textes, l'un à caractère persuasif et l'autre à caractère argumentatif. Dans son ensemble, cette évaluation est composée de deux

textes narratifs, quatre textes documentaires, un texte injonctif[6], deux textes informatifs et de deux textes argumentatifs. L'épreuve sélectionnée pour évaluer la compréhension de lecture des jeunes comprend donc des textes diversifiés et des modes de questionnement divers tels que des questions à choix multiples, des réponses ouvertes brèves et quelques réponses ouvertes plus élaborées. L'ensemble des compétences évaluées dans cette épreuve sont répertoriées dans le Tableau 2 (p. 39).

La passation de cette épreuve a été effectuée pendant les heures de classe par les enseignants de chacun des CFER visités. Les enseignants avaient pour consignes de présenter le contenu du test oralement en spécifiant que le résultat de ce test n'influencerait pas leurs résultats scolaires, mais qu'ils devaient tout de même faire de leur mieux. Par la suite, les jeunes devaient compléter individuellement le test au meilleur de leurs connaissances.

Pour les réponses à choix multiples, un point était attribué par bonne réponse et, pour les questions à réponse ouverte, deux points étaient attribués pour une réponse complète, un point pour une réponse incorrecte ou incomplète et zéro pour une absence de réponse. Le score total de bonnes réponses et des réponses complètes à cette épreuve (maximum 75 points), de même qu'un score pour chacune des compétences évaluées, sera utilisé pour décrire le niveau de compétence en compréhension écrite des jeunes rencontrés à la fin de leur formation en contexte CFER. Selon le Ministère de la communauté française (1998d), le seuil de maîtrise correspond à une réussite de 80 %.

[6] Le texte injonctif (ou prescriptif) est un type de texte dans lequel l'auteur donne des consignes, des ordres, des conseils ou des indications pour aider ou inciter le lecteur à faire ou à ne pas faire quelque chose (ex. : mode d'emploi, recette, publicité, etc.). (Scol@DOC, site internet disponible à l'adresse http://membres.multimania.fr/scoladoc/page_typtext.htm, consulté le 5 mars 2010)

Tableau 2 – Compétences évaluées dans l'épreuve de compréhension en lecture selon le Ministère de la Communauté française (1998a)

Catégories	Compétences évaluées
A. Comprendre le sens des mots	• Découvrir le sens d'un mot à partir du contexte • Connaître les relations que les mots entretiennent les uns avec les autres
B. Élaborer des significations	• Émettre des hypothèses sur la suite du texte et les vérifier • Découvrir des informations implicites • Extraire des informations explicites
C. Orienter sa lecture	• Dégager l'intention dominante de l'auteur
D. Percevoir le sens global	• Thème et idées principales • Dégager la thèse • Réaliser des activités en suivant des directives • Identifier quelques arguments
E. Percevoir l'organisation	• Repérer les indices d'organisation, reprises et substituts lexicaux • Repérer l'enchaînement des informations
F. Relier à un texte des informations données par des éléments visuels	• Relier à un texte des informations données par des éléments visuels
G. Repérer la situation de communication	• Identifier la cible • Identifier l'émetteur

2.2 Évaluation des habiletés d'identification des mots écrits

D'autres épreuves ont porté sur l'évaluation des processus spécifiques en lecture tels que les procédures d'identification de mots écrits (orthographique ou alphabétique). L'évaluation des habiletés d'identification des mots écrits a été réalisée à l'aide de deux épreuves standardisées :

- Le formulaire A du *Test de dyslexie* (TDD) (Griffin, Walton et Ward, 1998);

- La liste de mots moins fréquents pour CE1, CM1 et CM2[7] de *l'Outil de dépistage des dyslexies développementales* (ODEDYS) (Zorman, Valdois et Jacquier-Roux, 2002).

2.2.1 Le test de dyslexie (TDD)

Le Test de dyslexie (TDD) (Griffin, Walton et Ward, 1998) est généralement utilisé auprès des élèves de la 2e à la 12e année pour différencier les élèves qui ont des caractéristiques de la dyslexie de ceux qui ont des difficultés d'origine différente, en lecture, en écriture et en épellation (Association Canadienne de la Dyslexie, s.d.).

Ce test est divisé en trois parties : la première est consacrée à la recherche d'inversions écrites de lettres et de chiffres, la deuxième partie évalue le mode de décodage des mots (orthographique ou alphabétique); la troisième consiste en une évaluation du mode d'encodage (orthographique ou alphabétique).

En ce qui nous concerne, nous avons utilisé le TDD pour évaluer l'aptitude à reconnaître rapidement des mots appelés « mots éclair » (procédure orthographique), selon le niveau de scolarité donné du sujet. C'est donc la deuxième partie du test qui a été utilisée. Cette partie comporte 11 listes de mots, la première étant conçue pour la 1re année du primaire et la dernière pour la 5e année du secondaire. Deux séries de 11 listes sont disponibles pour effectuer un prétest et un post-test (Série A et B). Pour notre étude, nous n'utiliserons que la série A. Puisque nos sujets sont des adolescents, le critère de départ a été la liste de mots associés à la 4e année du primaire. Le niveau spécifique recherché est celui auquel le sujet est capable de reconnaître et de nommer à voix haute de façon juste 50 % des mots d'une liste (5/10) dans un délai donné de deux secondes par mot (identification des mots par la procédure orthographique). Le niveau scolaire associé à cette liste indique le niveau de lecture du sujet. Les mots incorrectement identifiés sont ensuite relus par le sujet, et ce, sans contrainte de temps, afin de pouvoir évaluer l'efficacité de la procédure alphabétique. Les mots toujours incorrectement identifiés après cette relecture sont considérés comme étant

[7] Dans le système scolaire québécois, CE1, CM1 et CM2 équivalent à la 2e, 4e et 5e année du primaire.

des mots inconnus. Dans le cadre de cette recherche de maîtrise, nous utiliserons pour nos analyses statistiques le nombre total de mots identifiés par les procédures orthographique et alphabétique. Cela nous permettra de déterminer le niveau de lecture du jeune et l'efficacité de ces procédures.

2.2.2 L'Outil de dépistage des dyslexies développementales (ODEDYS)

L'ODÉDYS (Zorman, Valdois et Jacquier-Roux, 2002), quant à lui, a été utilisé pour évaluer les habiletés d'identification. Cet outil, développé en France, est composé de subtests extraits du partir du Bilan analytique du langage écrit (BALE) (Jacquier-Roux, Valdois et Zorman, 1999) qui ont été sélectionnées pour permettre une évaluation et une analyse succincte des élèves présentant un retard de lecture. Il s'agit d'un bilan diagnostique pour les enfants dyslexiques qui utilise les modèles cognitifs du langage oral et écrit. Cet outil permet de faire le diagnostic différentié des dyslexies pour orienter la rééducation et l'adaptation pédagogique. Les épreuves du BALE ont été validées en France auprès de 536 enfants ne présentant aucune pathologie reconnue influençant leurs apprentissages et n'ayant jamais doublé d'année scolaire.

En fonction des besoins pour cette recherche, nous avons sélectionné dans l'ODÉDYS une épreuve composée de trois listes de 20 mots isolés, soit une liste de mots irréguliers, une liste de mots réguliers et une liste de non-mots, afin de poursuivre l'évaluation des compétences à identifier les mots écrits. Les non-mots sont appariés aux mots réguliers du point de vue de la longueur et de la structure phonémique. Les trois listes de mots et de non-mots sont adaptées au niveau CM2[8], soit le plus haut niveau académique offert dans l'ODÉDYS. Le fait que cette épreuve soit européenne peut induire un biais à cette évaluation, car les mots à identifier sont des mots plus fréquemment utilisés dans le vocabulaire européen que québécois.

[8] Équivalent à la 5e année du primaire dans le système scolaire québécois.

Cependant, au moment de sélectionner les épreuves à utiliser pour cette étude, l'ODÉDYS était le seul test standardisé à notre disposition.

En ce qui concerne la procédure de passation, le jeune avait pour consigne de lire chacune des listes de mots, l'une après l'autre, du mieux possible et le plus rapidement possible. Avant la lecture de la dernière colonne, l'évaluateur[9] prenait le temps de mentionner au jeune que cette liste était composée de mots qui n'existent pas et qui ne veulent rien dire. Le jeune devait donc lire ce qui était écrit sans chercher à comprendre. L'évaluateur déclenchait le chronomètre au début de la lecture de chaque liste et l'arrêtait lorsque le jeune avait terminé de lire le dernier mot de la liste. Les erreurs et le temps pris pour la lecture de chacune des listes sont notés. Les résultats ainsi obtenus nous permettront de décrire l'efficacité ou l'inefficacité des procédures orthographique et alphabétique et seront comparés avec les normes établies dans l'ODÉDYS.

2.3 Évaluation de la compréhension orale

Quant à la compréhension orale, elle a été évaluée à l'aide d'un test normalisé, l'*Épreuve de compréhension syntaxico-sémantique* (É.C.O.S.SE) (Lecocq, 1996). Le but de cette épreuve est d'évaluer et comparer la compréhension d'énoncés en modalité auditive et visuelle. L'épreuve de compréhension est composée de 23 blocs (A à W) composés chacun de quatre énoncés. Ces énoncés proposent des items lexicaux (les noms, les verbes, les adjectifs, les comparatifs, les marqueurs de relations spatiales) et des phrases, des plus simples aux plus complexes (comportant notamment des phrases actives, passives, relatives). L'ensemble des blocs a été classé selon un ordre croissant de complexité.

Lors de l'évaluation, une phrase est présentée au jeune dans la modalité écrite et lue à voix haute par l'évaluateur. Ensuite, l'évaluateur lui présente une planche où

[9] Pour l'ensemble des évaluations, l'évaluateur est soit une assistante de recherche ou la chercheure principale de l'étude.

figurent quatre dessins dont l'un illustre la situation évoquée par l'énoncé, les autres représentent des pièges lexicaux ou grammaticaux. Le jeune doit donc désigner le dessin correspondant à la phrase qui lui a été présentée. La feuille de dessin n'est montrée qu'une fois l'énoncé lu et sans attendre. De manière générale, les énoncés ne sont pas répétés sauf s'il y a eu du bruit ou si l'on constate une distraction évidente chez le jeune. Le critère de départ pour les jeunes âgés de 7 ans ou plus est le bloc J, soit les 14 derniers blocs de l'épreuve et le critère d'arrêt est l'échec à 6 blocs consécutifs (20 énoncés). Le nombre d'erreurs par bloc est comptabilisé afin de déterminer un pourcentage moyen d'erreur pour chacun des sujets. Lors de l'analyse statistique, le nombre total moyen d'erreurs pour l'ensemble des énoncés. Les résultats seront ensuite comparés aux normes établies dans l'É.C.O.S.SE.

2.4 Évaluation du niveau lexical

La dernière évaluation avait pour but de mesurer le niveau lexical des jeunes rencontrés à l'aide d'un test de vocabulaire tiré de l'échelle d'intelligence de Wechsler, une batterie psychométrique standardisée qui est une adaptation française de la *Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC)* (Wechsler, 1996). Ce test est constitué d'une liste de 30 mots qui sont énoncés oralement un à un par l'évaluateur et le jeune doit définir chacun d'eux en ses mots. Les mots à définir sont classés par ordre ascendant de difficulté, la moitié d'entre eux sont des noms et les autres sont soit des adjectifs ou des verbes.Cette épreuve permet de mesurer la connaissance des mots acquis par l'expérience personnelle et l'éducation, la richesse des idées, la qualité du langage et le niveau d'abstraction de la pensée.

Le critère de départ pour des sujets âgés de 14 à 16 ans est le 7^{e} mot de la liste, les précédents étant considérés comme réussis. Le critère d'arrêt est l'échec à quatre mots consécutifs. Une note est attribuée à chacune des définitions :

> 2 points - Définition complète indiquant une bonne compréhension du mot énoncé et correspondant à celle définie par la WISC;

1 point – Définition correcte, mais incomplète, et démontrant une certaine pauvreté de contenu;

0 point – Une définition très vague, incorrecte ou une absence de réponse.

Le score ainsi obtenu (maximum 60 points) est ensuite comparé au score moyen normalement attribué pour l'âge du jeune ce qui nous permet d'évaluer le niveau de vocabulaire.

3 MODALITÉS D'ANALYSE STATISTIQUE DES DONNÉES

Après avoir défini le contexte de la recherche et les outils d'évaluation dans les paragraphes précédents, nous décrirons dans cette section les modalités d'analyse statistique. L'objectif de cette analyse est d'abord de décrire notre échantillon et par la suite, d'observer les liens entre les différentes variables liées à la compréhension en lecture et celles liées à l'identification des mots écrits, le vocabulaire et la compréhension orale. Selon le type de données à notre disposition, nous avons choisi de faire une analyse quantitative des résultats aux différentes évaluations. Nous allons donc traiter nos données à l'aide d'analyses statistiques après les avoir compilées dans une base de données faite à partir du logiciel de traitement de données statistiques SPSS. Les tests statistiques effectués lors de l'analyse des données seront choisis en fonction du type de variables disponibles soit : nominale, ordinale, ou scalaire. Les résultats de chacune de ces évaluations feront l'objet d'une analyse statistique visant d'abord à les décrire et ensuite à les comparer entre eux.

3.1 L'échantillon

Au total, 7 CFER ont été visités et 54 adolescents débutant leur scolarisation en contexte CFER ont été rencontrés lors de cette étude. Pour cette maîtrise, comme le sujet principal est la compréhension en lecture, nous analyserons uniquement les résultats des sujets ayant complété l'évaluation de leur compréhension en lecture. En tout, 6 CFER sur les 7 nous ont retourné les compréhensions de lecture complétées

par leurs élèves. Au total, 38 élèves ont complété l'évaluation de la compréhension en lecture sur une possibilité de 54. De ce nombre, nous avons volontairement soustrait les compréhensions de lecture des élèves ayant une déficience intellectuelle (n = 4) ou un trouble spécifique de la lecture[10] (n = 3), car leurs résultats risquaient de biaiser nos analyses. Ces dernières porteront donc sur 31 jeunes, soit 8 filles et 23 garçons dont l'âge moyen est de 15 ans et 9 mois (189 mois) et ayant pour caractéristique commune le fait d'avoir des difficultés d'apprentissage ayant entraînées un retard sur le plan scolaire.

L'échantillon, que ce soit par sa nature ou sa taille, influencera grandement les analyses statistiques et l'interprétation que nous ferons des résultats. Tel qu'il l'a été mentionné dans les modalités de collecte de données, notre échantillon est de nature non probabiliste et il est principalement composé de volontaires, un type d'échantillon couramment utilisé en sciences sociales (Gauthier, 2003). De plus, il est considéré comme étant de petite taille puisqu'il ne comporte que 31 sujets. Un échantillon de 30 sujets est le seuil minimal accepté en analyse statistique pour qu'il soit significatif (Colbert, 2006).

Un échantillon de cette taille ne nous permettra pas de généraliser les résultats des analyses que nous ferons à l'ensemble de la population, car il n'est pas représentatif de celle-ci. Par contre, les analyses nous indiqueront certaines tendances qui pourront être confirmées ou infirmées dans une recherche ultérieure sur un échantillon plus grand et représentatif de la population étudiée.

3.2 Types de variables

Avant de commencer les analyses, il faut avant tout identifier le type de variable que nous utiliserons, car le choix du test statistique approprié en dépendra. Notre base de données est donc composée en majorité de variables dites « scalaires » telles que des scores et des temps. Les variables scalaires regroupent l'ensemble des

[10] La différence en une difficulté et un trouble d'apprentissage a été abordée dans le premier chapitre de ce mémoire (p.13).

variables numériques dont les intervalles séparant chacune des données sont calculables et comparables, c'est-à-dire des intervalles sont égaux (Gousard, 1999). Nous pouvons, par exemple, attribuer ce titre à des variables représentant des scores, des pourcentages et des temps en secondes variant de zéro à l'infini. Des trois types de variables, les variables scalaires sont les plus structurées

Notre base de données se compose également de variables dites « nominales » telles que le sexe des participants, leurs caractéristiques individuelles et leur niveau de lecteur. Ces variables sont qualitatives, ce qui consiste à apposer une étiquette sans valeur numérique à une information (ex. : le sexe, le type de procédure, etc.) (Goussard, 1999). Il s'agit d'une classification peu structurée.

Des variables ordinales auraient pu être ajoutées à notre base de données en transformant certaines variables scalaires en variables ordinales. Ces variables auraient pu être classées selon une structure d'ordre, c'est-à-dire en hiérarchisant les données selon un rang ou une échelle (Goussard, 1999). Par exemple, nous aurions pu décider de classer le temps pris pour identifier une liste de mots selon une échelle de type « rapide », « moyen », « lent » plutôt qu'en secondes. Nous avons choisi de ne pas transformer des variables scalaires en variables ordinales, car ce type de variable n'était pas nécessaire aux analyses que nous voulions effectuer. De plus, une variable transformée perd toujours de sa précision, et vu la petite taille de notre échantillon, nous ne pouvions pas nous permettre de perdre de la précision.

3.3 Analyses statistiques

L'analyse statistique doit se faire en fonction des questions de recherche et du type de variable à analyser. En ce qui nous concerne, nous allons d'abord faire une analyse descriptive de chacune des variables pour ensuite les comparer deux à deux. Cette dernière analyse nous permettra d'établir les relations existantes entre les variables.

3.3.1 Analyse descriptive

L'analyse descriptive sera différente selon que les variables soient nominales (qualitatives) ou scalaires (quantitatives). En ce qui concerne les variables nominales (sexe, caractéristiques individuelles et niveau de lecteur), nous les décrirons à l'aide d'une analyse de fréquences et de pourcentage. Pour les variables scalaires (scores, temps) nous utiliserons plutôt la moyenne, la médiane et l'écart-type.

Ces analyses statistiques vont nous permettre de décrire les résultats obtenus pour chacune des évaluations. Ces résultats pourront ensuite être comparés aux normes établies pour chacun des outils utilisés. La comparaison des résultats avec les normes permettra d'établir un profil descriptif des jeunes évalués.

À la suite de l'analyse des variables individuellement, nous décrirons les relations entre les variables liées à la compréhension en lecture et les autres variables à l'étude : l'identification des mots, le vocabulaire et la compréhension orale.

3.3.2 Analyses corrélationnelles

Puisque l'ensemble des scores obtenus sont des variables scalaires, nous utiliserons l'analyse corrélationnelle de Pearson pour vérifier ou inférer l'existence d'un lien entre les variables. Le schéma illustrant les croisements possibles entre les variables est présenté en annexe (Annexe B, p. 81).

Le coefficient de corrélation de Pearson (r) est une mesure d'association entre deux variables quantitatives permettant de vérifier l'existence d'une relation linéaire significative ($p < 0,05$) entre les variables en plus de nous indiquer le sens ($\pm$) et la force de la relation (Bégin, 2009). Plus le coefficient de corrélation se rapproche de ± 1, plus la relation est forte, plus il se rapproche de 0 plus elle est faible. Il ne faut toutefois pas utiliser les résultats de l'analyse corrélationnelle pour établir une relation de cause à effet, car ce type d'analyse n'a pas été conçu pour cela. De plus, la corrélation est très sensible aux valeurs extrêmes. Pour cette raison, nous prendrons

soins de retirer de notre analyse tous les sujets dont les résultats aux évaluations se situeront dans les extrêmes. Nous utiliserons donc le graphique « nuage de points » en prenant soins de marquer les points du graphique selon leur appartenance afin d'être en mesure d'identifier les sujets dont les résultats se situent dans les extrêmes.

3.3.3 Analyses de régression linéaire simple

Alors qu'une analyse corrélationnelle permet de décrire la force d'une relation entre deux variables, l'analyse de régression linéaire « permet de déduire une équation d'estimation qui décrit la nature fonctionnelle de la relation entre deux variables » (Bégin, 2009). L'analyse de régression linéaire simple permettra, en effet, d'estimer si une variable indépendante (x et prédicteur) permet de mieux expliquer la variabilité de la variable dépendante (y) qu'un modèle sans prédicteur. Cette variabilité sera observée à l'aide du coefficient de corrélation élevé au carré (R^2) qui, une fois exprimé en pourcentage, servira à identifier la proportion de la variance expliquée par le modèle avec prédicteur. L'amélioration de la prédiction liée au modèle avec prédicteur sera quant à elle observée à l'aide de la valeur F et son niveau de signification. Lorsque la valeur de F est élevée, le niveau de signification est petit ($p \leq 0,05$), ce qui indique l'existence d'une relation importante entre les deux variables dépendante et indépendante et que les résultats ne sont pas liés au hasard. Finalement, le modèle de régression linéaire permet de déterminer la valeur de la variable dépendante pour des valeurs données de la variable indépendante, ce qui sera indiqué par le coefficient de variation (*b*). S'il est positif, cela indique qu'une augmentation de la variable indépendante (x) entraîne une augmentation de la variable dépendante (y), alors que s'il est négatif, cela indique qu'une augmentation de la variable indépendante (x) entraîne une diminution de la variable dépendante (y) (Langlois, s.d.). Les résultats d'une régression linéaire ne nous permettront toutefois pas de dire si la relation entre les variables est une relation de cause à effet ou s'il s'agit d'un impact (Yergeau, 2007).

Dans notre cas, les variables indépendantes (x) seront les scores et les temps en identification de mots, le score au vocabulaire oral et le nombre d'erreurs en compréhension orale alors que la variable dépendante (y) sera le score en compréhension de lecture. Une analyse de régression linéaire simple sera effectuée entre deux variables seulement si l'existence d'une corrélation linéaire significative ($p \leq 0,05$) et modérée ($r \geq 0,30$) est démontrée. De plus, seules les régressions linéaires ayant un coefficient de corrélation ajusté (R^2) significatif ($p \leq 0,05$), qui transformé en pourcentage, permet d'expliquer 10 % où plus de la variation du score en compréhension de lecture seront considérées, car cette norme démontre un effet élevé de la variable indépendante sur la variable dépendante (Kinnear et Gray, 2004).

QUATRIÈME CHAPITRE – LES RÉSULTATS

En ce qui concerne les résultats, une description des résultats obtenus sera mise en lien avec les normes établies, et ce, pour chacun des outils d'évaluation utilisés dans le cadre de cette étude. Par la suite, des analyses corrélationnelles et de régression linéaire viendront montrer les relations entre l'identification des mots écrits, la compréhension orale, le niveau de vocabulaire à l'oral et la compréhension en lecture.

1 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS PAR OUTIL D'ÉVALUATION

1.1 Compréhension en lecture

L'évaluation de la compréhension en lecture des adolescents fréquentant les CFER a été faite à l'aide d'un test de lecture du Ministère de la Communauté française (1998a), tel que décrit dans la méthodologie. À cette évaluation, les élèves des CFER ont obtenu en moyenne 51,83 % (39/75), ce qui est en dessous du seuil de réussite qui est fixé à 80 % (60/75) (Tableau 3, p. 51). Cependant, selon les normes établies, une classe comprenant 25 % d'élèves ou plus ayant redoublé au moins une fois, comme la plupart des adolescents des CFER, devrait avoir un pourcentage moyen de 68,8 % (52/75). Trois adolescents ont obtenu un score au dessus de cette moyenne et un seul d'entre eux a un score qui se situe près du seuil de réussite (78,7 %). Le score moyen des sujets se situant, pour la majorité d'entre eux, en dessous du seuil de réussite et de la norme pour les classes composées d'un quart d'élèves doubleurs, cela nous indique que les adolescents évalués ont des difficultés majeures en compréhension de lecture. On peut donc penser que sur l'échelle des

niveaux de compréhension de l'écrit (Tableau 1, p. 11), ces adolescents auraient un niveau de littéracie égal ou inférieur au niveau 3, ce qui nous laisse croire que certains seraient des analphabètes fonctionnels.

Tableau 3 - Score en compréhension de lecture

	Dans les CFER (n = 31)		
	Moyenne		Écart type
	Score / 75	%	
Norme de 3e secondaire générale et technique	55,7	74,2%	10,02
CFER	38,87	51,83%	10,27

1.2 Identification des mots écrits

L'identification des mots écrits a, quant à elle, été évaluée à partir de trois listes de mots extraites de l'ODEDYS (Zorman, Valdois et Jacquier-Roux, 2002), soit une liste de mots irréguliers, de mots réguliers et de non-mots.

En ce qui concerne la liste de mots irréguliers, le score moyen de ces élèves des CFER est de 14,65 mots correctement identifiés sur une possibilité de 20 (é.t. = 3,210) et pour un temps d'identification moyen de 29,87 secondes (é.t. = 13,591) (Tableau 4, p. 52). La plus haute norme établie dans l'ODÉDYS (5e année du primaire[11]) est un score moyen de 15,2 sur 20 en 23,2 secondes avec un écart type de 11,7. Dans l'ensemble, 20 des 31 élèves (64,7 %) ont obtenu un score de 15 sur 20 ou plus et 12 (41,9 %) ont pris 23 secondes ou moins pour identifier l'ensemble des mots de la liste de mots irréguliers. Ces résultats se situent donc dans la norme pour des élèves de 5e année avec, toutefois, un temps d'identification plus lent que ces derniers.

[11] Le CM2, soit l'équivalent de la 5e année du primaire dans le système scolaire québécois, est le plus haut niveau normalisé dans l'ODÉDYS.

Tableau 4 - Score et temps d'identification des mots IRRÉGULIERS à l'ODÉDYS

	Norme de l'ODÉDYS en CM2 (5e année)			Dans les CFER (n=31)	
	Moyenne	-1 écart-type	-2 écarts-types	Moyenne	Écart-type
score /20	15,2	11,7	8	14,65	3,210
temps (sec)	23,2	32,7	42	29,87	13,591

Quant aux mots réguliers, le constat est semblable. La norme de l'ODÉDYS associée à la 5e année du primaire situe un score moyen de 18,6 sur 20 en 21,0 secondes. Les élèves des CFER ont obtenu un score moyen de 16,84 sur 20 en 25,74 secondes (é.t. = 10,122) (Tableau 5). Plus de la moitié, soit 19 élèves sur 31 (61,3 %) ont obtenu un score de 18 sur 20 ou plus et 14 (45,3 %) ont pris 21 secondes ou moins pour identifier la liste de mots réguliers.

Tableau 5 - Score et temps d'identification des mots RÉGULIERS à l'ODÉDYS

	Norme de l'ODÉDYS en CM2 (5e année)			Dans les CFER (n = 31)	
	Moyenne	-1 écart-type	-2 écarts-types	Moyenne	Écart-type
score /20	18,6	16,8	15	16,84	2,746
temps (sec)	21,0	29,9	39	25,74	10,122

L'identification des non-mots est, quant à elle, semblable à l'identification des mots irréguliers en ce qui a trait au score et au temps d'identification. Pour l'identification de cette liste de mots, les élèves ont obtenu un score moyen de 14,06 sur 20 (é.t. = 3,999) et ont mis en moyenne 32,45 secondes (é.t. = 11,251) pour le faire (Tableau 6, p. 53). La norme de l'ODÉDYS pour un élève de 5e année est un score moyen de 16,9 sur 20 en 27,4 secondes. Seulement 13 des 31 élèves (42%) ont réussi à identifier 16 mots ou plus et uniquement 11 (35,6 %) ont pris 26 secondes ou moins.

Tableau 6 - Score et temps d'identification des NON-MOTS à l'ODÉDYS

	Norme de l'ODÉDYS en CM2 (5e année)*			Dans les CFER (n = 31)	
	Moyenne	-1 écart-type	-2 écarts-types	Moyenne	Écart-type
score /20	16,9	14,6	12	14,06	3,999
temps (sec)	27,4	37,1	47	32,45	11,251

Les adolescents des CFER qui ont été évalués ont donc identifié plus efficacement et plus rapidement les mots réguliers que les mots irréguliers. Les non-mots, quant à eux, ont été identifiés dans des proportions similaires aux mots irréguliers, soit plus difficilement et plus lentement. Cependant, quel que soit le type de mots lus, les adolescents des CFER ont eu, en moyenne, des résultats se rapprochant de ceux d'un élève de 5e année du primaire. Toutefois, compte tenu de leur âge, nous aurions pu nous attendre à ce que les élèves des CFER obtiennent un score plus élevé que cette norme et, bien sûr, un temps d'identification plus rapide. On peut donc penser que les mots nouveaux seront également plus lentement identifiés, ce qui fait en sorte que lorsque les jeunes seront confrontés à des textes dont les informations sont plus éloignées de leur vécu personnel ou de leurs connaissances antérieures, la compréhension sera plus difficile.

1.3 Procédure de traitement des mots écrits

La procédure de traitement des mots écrits a été évaluée à l'aide du TDD (Griffin, Walton et Ward, 1998). Parmi les 31 élèves évalués, 23 (74,2 %) ont atteint le niveau de lecture associé à la 5e secondaire, un seul (3,2 %) a un niveau équivalent à la 3e secondaire et 5 (16,1 %) ont obtenu un résultat équivalent à la 2e secondaire (Tableau 7, p. 54). Seulement un adolescent a obtenu un résultat équivalant à un niveau de lecture primaire. En tout, l'évaluation du niveau de lecture démontre que 29 des 31 élèves (93,5 %) ont un niveau de lecture proche de leur niveau réel, au plan scolaire, et utilisent la procédure orthographique avec efficacité pour identifier les

mots écrits. Les mots n'ayant pas été identifiés par la procédure orthographique ont, pour la plupart, été identifiés correctement lors de la seconde lecture à l'aide de la procédure alphabétique, car, en moyenne, pour l'ensemble des sujets, seulement 2 % des mots sont demeurés inconnus après la seconde lecture.

Tableau 7 - Niveau de lecture des adolescents au TDD

Dans les CFER (n = 31)		
Le plus haut niveau de lecture réussi	Fréquence	%
6e année	1	3,2 %
1re secondaire	1	3,2 %
2e secondaire	5	16,1 %
3e secondaire	1	3,2 %
4e secondaire	-	-
5e secondaire	23	74,2 %
Total	31	100 %

Les résultats au TDD amènent donc un éclairage différent de ceux obtenus à l'ODÉDYS. Une explication plausible à cette situation serait que les résultats à l'ODÉDYS aient été biaisés par le fait que les listes de mots utilisés étaient d'abord des listes de mots moins fréquents et qu'ils étaient davantage connus des Européens que des Québécois. Le TDD ayant été développé par des chercheurs américains et québécois, la traduction française des listes de mots est donc probablement mieux adaptée au contexte québécois. Les résultats obtenus au TDD semblent donc refléter davantage la réalité et les compétences réelles de ces adolescents. Cependant, même si les résultats peuvent sembler contradictoires, ils démontrent néanmoins une réalité similaire : les temps de traitement sont lents et les jeunes les plus en difficultés sont ceux dont la procédure orthographique est moins efficace. De ce fait, ces derniers ont recours à la procédure alphabétique qui est plus lente.

1.4 Compréhension orale

À l'É.C.O.S.SE (Lecocq, 1996), le nombre total moyen d'erreurs faites lors de l'évaluation de la compréhension orale des adolescents des CFER est de 6,91 (é.t. = 2,543) (Tableau 8). Ce nombre correspond à celui d'un enfant âgé de 9 ans (norme : moy. = 7,07; é.t. = 4,418) ou la 4e année du primaire (norme : moy. = 6,98) si l'on se réfère au niveau scolaire. Pour leur âge, le nombre d'erreurs moyen aurait dû être de moins de 4,88 erreurs puisque cette norme est celle établie pour les adolescents âgés de 12 à 13 ans, soit la plus haute norme établie à l'É.C.O.S.SE. Seulement 9 des 21 élèves des CFER ont commis 5 erreurs ou moins. Ces résultats démontrent de un, qu'il y a une très grande différence entre l'âge réel des adolescents et celui reflété par leurs résultats en compréhension orale et, de deux, que beaucoup d'entre eux ont des difficultés en ce qui concerne la compréhension orale.

Tableau 8 - Nombre total moyen d'erreurs effectué à l'É.C.O.S.SE selon l'âge

	Nb total d'erreur (n = 21)	
	Moyenne	Écart-type
Norme de l'É.C.O.S.SE (12-13 ans)	4,88	3,462
CFER	6,857*	2,594

1.5 Niveau lexical

L'évaluation du niveau lexical à l'oral a été effectuée à l'aide du WISC (Wechsler, 1996). Le score moyen des élèves des CFER à cette évaluation est de 33 sur 60 (é.t. = 3,903) (Tableau 9, p. 56). Ce score équivaut à celui d'un adolescent de 12 ans. Selon leur âge au moment de l'évaluation (de 15 à 16 ans), leur score aurait dû se situer entre 41 et 43 sur 60. Seulement deux des 31 élèves ont obtenu un score à l'intérieur de la norme pour leur âge. Le niveau de vocabulaire oral de la majorité de ces élèves est donc bien en dessous de ce qu'il devrait être pour leur âge.

Tableau 9 - Résultat à l'évaluation du vocabulaire à l'oral au WISC selon l'âge (180 à 203 mois)

Dans les CFER (n = 31)				Normes du WISC
Moyenne (x/60)	Écart type	Min.	Max.	
32,96	3,903	26	43	• Un score de 33 équivaut au résultat d'un enfant de 12 ans • Le score d'un adolescent âgé de 15 et 16 ans devrait varier entre 41 et 43 sur 60.

2 ANALYSES CORRÉLATIONNELLES

En croisant chacune des variables, soit l'identification des mots écrits, la compréhension orale et le niveau de vocabulaire à l'oral avec le score en compréhension en lecture, nous sommes en mesure d'observer s'il existe ou non des relations significatives entre ces variables. L'analyse corrélationnelle des données de la présente recherche montre cependant qu'il n'existe aucune relation linéaire entre le résultat obtenu en compréhension de lecture et le temps ou le score d'identification des mots irréguliers (temps : r= - 0,202, p = 0,284; score : r = 0,228, p = 0,226), des mots réguliers (temps : r = -0,129, p = 0,496; score : r = 0,270, p = 0,149) et des non-mots (temps : r = -0,088, p = 0,643; score : r = 0,190, p = 0,314). Le nombre d'erreurs faites lors de l'évaluation de la compréhension orale ne serait également pas en interrelation linéaire avec le score en compréhension de lecture (r= - 0,408, p = 0,066) bien qu'ils se rapprochent du seuil de signification ($p \leq 0,05$).

Toutefois, une forte relation significative est présente entre le score en compréhension de lecture et le niveau lexical à l'oral, soit le vocabulaire (r = 0,558, p = 0,001) (Tableau 10, p. 57).

Tableau 10 - Variable ayant une corrélation significative avec le score en compréhension de lecture

Variable	N	Corrélation de Pearson	Seuil de signification	Force de la relation
Vocabulaire (score / 60)	29	r = 0,558	$p \leq 0,01$	Très élevée Le r étant positif, plus Y augmente, plus X est élevé.

3 ANALYSE DE RÉGRESSION LINÉAIRE SIMPLE

Le vocabulaire étant corrélé avec le score en compréhension de lecture, une analyse de régression linéaire a donc été effectuée entre ces deux variables. Les résultats de cette analyse montrent que le score en vocabulaire permet de prédire près du tiers (28,7 %) de la variation du score en compréhension de lecture ($R^2 = 0,287$) (Tableau 11). Ce pourcentage étant de plus de 10%, nous pouvons donc considérer qu'il existe un effet élevé de la variable indépendante sur la variable dépendante. Il est donc possible de dire qu'il existe une relation de cause à effet entre la compréhension en lecture et le niveau de vocabulaire à l'oral ($F = 12,658$ [1, 28]; $p < 0,01$) et que le score en compréhension en lecture augmente en fonction de ce dernier ($\beta = 0,558$).

Tableau 11 - Régression linéaire simple dont la variable dépendante (Y) est le score total en compréhension de lecture

Variables explicatives, indépendantes (X)	Variance de Y expliquée par X	Valeur de prédiction du modèle (sa qualité)	Variation de la pente (variation de Y quand X augmente de 1)
Âge en mois	$R^2 = 0,187$	$F = 7,434$ [1, 27]; $p = 0,011$	$\beta = -0,472$
Score en vocabulaire sur 60 points	$R^2 = 0,286$	$F = 12,199$ [1, 27]; $p = 0,002$	$\beta = 0,558$

CINQUIÈME CHAPITRE – DISCUSSION ET CONCLUSION

Dans ce chapitre, nous commencerons par dresser un portrait des adolescents scolarisés en contexte CFER à partir des résultats présentés dans le chapitre précédent. Nous poursuivrons en mettant en lien ces résultats et les différents modèles théoriques de la compréhension en lecture. Nous ferons ensuite état des limites de notre étude et des apports de cette dernière en ce qui concerne la recherche au Québec. Nous terminerons en proposant quelques pistes d'intervention et de recherche.

1 PORTRAIT DES ADOLESCENTS SCOLARISÉS EN CONTEXTE CFER

L'ensemble des résultats descriptifs et des analyses décrites ci-dessus nous permet donc de dresser un portrait intéressant des habiletés langagières des adolescents québécois en difficulté d'apprentissage et qui entrent dans les CFER. D'abord, ils ont des difficultés majeures en compréhension de lecture. Toutefois, ils se débrouillent plutôt bien en ce qui a trait à l'identification de mots isolés. Ils semblent, pour la plupart, bien utiliser la procédure orthographique puisque leur niveau de lecture se situe près du niveau scolaire associé à leur âge. Par contre, le temps mis pour l'identification des mots est plutôt lent pour leur âge et leur niveau de scolarité, ce qui nous laisse croire que certaines difficultés persistent au niveau des microprocessus. Ces adolescents ont également, pour la majorité, des difficultés majeures en compréhension orale de même qu'une faiblesse au niveau du lexique, soit le niveau de vocabulaire connu à l'oral. Des analyses plus poussées montrent que

le vocabulaire aurait d'ailleurs une influence importante sur le score en compréhension en lecture.

1.1 Liens entre les résultats obtenus, le modèle d'Irwin (1986) et l'échelle des niveaux de compréhension de l'écrit de L'EIAA

Si l'on se réfère au modèle contemporain de compréhension en lecture d'Irwin (1986) (voir Figure 5, p. 27), le fait que les adolescents évalués mettent beaucoup de temps pour identifier les mots nous indique que, pour certains d'entre eux, des difficultés persistent au niveau des microprocessus et, par le fait même, qu'ils peuvent avoir des difficultés à faire des liens à l'intérieur d'une proposition ou d'une phrase. De plus, le nombre élevé d'erreurs en compréhension orale et le faible score en compréhension de lecture suggèrent qu'ils puissent également avoir des difficultés avec les processus d'intégration et les macroprocessus. Les processus d'intégration nécessitent l'utilisation des référents et des connecteurs de même que la capacité à faire des inférences. Les macroprocessus, quant à eux, sont les processus permettant la compréhension d'un discours dans son ensemble et implique l'utilisation de la structure du discours, l'identification de l'idée principale et la capacité à résumer. Un individu qui a de la difficulté à maîtriser les microprocessus aura, par le fait même, des difficultés à maîtriser les processus supérieurs que sont les processus d'intégration et les macroprocessus, car ces derniers sont dépendants des microprocessus. Cet individu est donc à risque d'analphabétisme, car, pour pouvoir être fonctionnel en société, il faut que le niveau de littéracie d'un individu se situe au minimum au niveau 3 (voir Tableau 1, p. 11). À ce niveau, il devrait, entre autres, être capable de localiser de multiples fragments d'information et d'établir des liens entre différentes parties du texte. Les résultats obtenus nous laissent donc supposer que plusieurs des adolescents évalués auraient un niveau de littéracie de niveau 3 et certains même de niveau 2 puisque l'habileté à faire des inférences n'est pas acquise pour tous.

1.2 Liens entre les résultats obtenus et la théorie de Gough et Tunmer (1986)

Selon la théorie de l'acte de lire de Gough et Tunmer (1986), la compréhension de lecture est le produit de la reconnaissance de mots isolés combinée à la compréhension orale sémantique et syntaxique. À partir de ce modèle, les recherches (ONL, 2000; Fayol, 2003; Kirby, 2007b) font mention de l'existence de deux sous-populations de faibles compreneurs. Les premiers ont des difficultés de compréhension en lecture sans avoir des difficultés en compréhension orale, ce qui signifie que leurs difficultés se situent davantage au niveau des processus d'identification des mots que de difficultés propres à la compréhension. Les seconds ont des difficultés de compréhension en lecture sans avoir des difficultés avec les processus d'identification des mots écrits, mais ils ont certaines difficultés de compréhension langagières qui interfèrent avec la compréhension en lecture (difficulté à faire des inférences, à comprendre le langage figuré et à gérer leur compréhension).

Les résultats de notre étude montrent que les adolescents évalués dans les CFER font, pour la plupart, partie de cette deuxième sous-population. En effet, nos analyses montrent que les difficultés de compréhension en lecture de ces derniers ne sont pas spécifiquement liées à des difficultés de décodage, mais plutôt à un niveau restreint du vocabulaire connu à l'oral. De ce fait, il est intéressant de constater que l'identification des mots écrits n'a pas le même poids chez les adolescents évalués qu'elle peut en avoir chez le jeune lecteur. Au cours des premières années de l'apprentissage de la lecture, « la compréhension de l'écrit est étroitement dépendante de la précision, de la rapidité et de l'automatisation des processus d'accès au lexique et de reconnaissance du mot » (Lecocq, *et al.*, 1996, p. 5). Toutefois, « au fur et à mesure que les élèves avancent dans leur scolarité, le traitement des mots s'améliore en vitesse et en précision, le poids du décodage tend à diminuer au profit de celui de la compréhension orale » et la corrélation entre la compréhension orale et écrite devient très forte chez les adolescents (ONL, 2000).

1.3 Liens entre les difficultés de compréhension en lecture, la compréhension orale et le vocabulaire

L'évaluation de la compréhension orale des adolescents en CFER démontre, qu'ils ont en effet, une faiblesse évidente au niveau de la compréhension orale. Leurs résultats à cette épreuve sont nettement en dessous de la norme si l'on se réfère à leur âge et leur niveau scolaire. Cependant, nos analyses ne démontrent pas l'existence d'une corrélation significative entre le nombre d'erreurs faites à l'évaluation de la compréhension orale et le résultat obtenu en compréhension de lecture. Il est certain que la petite taille de l'échantillon (n = 30 en compréhension de lecture, n = 22 en compréhension orale) peut avoir eu une influence sur ce résultat. Par contre, nos analyses que nous avons effectuées supposent l'existence d'une relation significative entre la compréhension en lecture et le vocabulaire à l'oral chez ces adolescents, ce qui va dans le même sens que plusieurs recherches menées à l'extérieur du Québec. Dans ces études, il a été démontré que le vocabulaire, de même que les connaissances antérieures, jouent un rôle important dans la compréhension de texte (ONL, 2000, 2004; National Reading Panel, 2000; Parbeau-Gueno, *et al.*, 2007; Wagner, Muse et Tannenbaum, 2007; Biemiller, 2007) devançant même les habiletés morphosyntaxiques et le niveau de compréhension orale chez les adolescents (Parbeau-Gueno, *et al.*, 2007; Braze, Tabor, Shankweiler et Mencl, 2007). Le vocabulaire occupe donc une place importante dans la compréhension en lecture tel qu'il l'a été démontré par plusieurs études faites en dehors du Québec, entre autres les recherche de l'ONL (2000, 2004), de Fayol (2003), de Parbeau-Gueno et de ses collaborateurs (2007), celle de Wagner, Muse et Tannenbaum (2007), de Biemiller (2007) et de Braze, Tabor, Shankweiler et Mencl (2007) pour ne nommer que celles-là.

2 LIMITES ET APPORTS DE L'ÉTUDE RÉALISÉE

Toute recherche comporte certaines limites et la nôtre ne fait pas exception. D'abord, le fait que la majorité des outils utilisés pour l'évaluation des compétences langagières sont des outils européens constitue une limite importante. En effet, le vocabulaire utilisé couramment en Europe diffère de celui utilisé au Québec et pourrait avoir occasionné des biais dans les évaluations faites auprès des adolescents, particulièrement en ce qui concerne l'évaluation de la compréhension orale et écrite de même que lors de l'identification des mots écrits. De plus, en ce qui concerne l'échantillon, sa petite taille et le fait qu'il était restreint au milieu des CFER ont limité la profondeur des analyses que nous avons pu effectuer et rendent nos résultats difficilement généralisables avec l'ensemble des adolescents québécois éprouvant des difficultés d'apprentissage. Il faut donc interpréter les résultats de notre étude comme étant des tendances qui pourront être confirmées ou infirmées dans une recherche ultérieure sur un échantillon plus grand et représentatif de la population étudiée.

Par contre, malgré le fait que l'échantillon soit restreint au milieu des CFER, les résultats de notre étude donnent tout de même un portrait intéressant des difficultés d'apprentissage d'adolescents québécois. De plus, nos résultats confirment ce que des études étrangères avaient observé au sujet des habiletés langagières en lien avec la compréhension en lecture, ce qui est intéressant, car, à notre connaissance, aucune étude québécoise n'a porté directement sur ce sujet. Finalement, les résultats de notre étude suggèrent des pistes d'intervention afin de prévenir les difficultés en lecture, pistes qui seront présentées dans la section suivante.

3 PISTES D'INTERVENTION ET DE RECHERCHE

La recherche menée dans le cadre de notre maîtrise a permis d'identifier certaines habiletés en lien avec la compréhension en lecture d'adolescents en

difficulté d'apprentissage. Une tendance nous indique que le niveau lexical, soit le vocabulaire maîtrisé à l'oral, influence en partie le résultat en compréhension de lecture de ces adolescents. Des interventions portant sur le vocabulaire seraient donc bénéfiques pour l'amélioration de leur compréhension en lecture.

Des recherches ont mis en évidence le fait que l'instruction portant directement sur le vocabulaire, tel que l'établissement de relations entre les mots, leurs définitions et leurs usages, améliorerait la compréhension en lecture (Fayol, 2003; Table ronde des experts en lecture, 2003; Braze, *et al.*, 2007; Biemiller, 2007). Enseigner le vocabulaire et pratiquer fréquemment la lecture est un moyen sûr d'augmenter le vocabulaire et de favoriser la capacité de compréhension pourvu que les textes soient adaptés du point de vue du vocabulaire ou qu'ils soient présentés par autrui de manière à les rendre intelligibles (ONL, 2000; Fayol, 2003).

Toutefois, enseigner le vocabulaire et favoriser la pratique de la lecture peuvent avoir très peu d'influence en l'absence de motivation et d'intérêt. En effet, il faut porter une attention particulière aux textes qui sont présentés aux jeunes afin qu'ils soient adaptés aux capacités à lire des élèves, car si le texte est trop facile ou trop difficile, les élèves pourraient perdre leur intérêt et leur motivation (Kirby, 2007b). Il est donc bon d'encourager les enseignants à porter une attention toute particulière à ce point, et pas seulement ceux qui enseignent dans les CFER, mais les enseignants de tous les niveaux, que ce soit au primaire ou au secondaire. Il a en effet été démontré que plus le vocabulaire d'un individu est restreint, plus il aura de difficultés à comprendre ce qu'il lit, plus son intérêt envers la lecture tendra à diminuer et, de ce fait, moins il acquerra de vocabulaire, créant ainsi un cercle vicieux qui aura un impact tout au long de sa vie (Archambault et Chouinard, 1996; Viau, 1999; Kirby, 2007b, Biemiller, 2007). L'apprentissage et le développement du vocabulaire doivent donc être amorcés dès le début de la scolarité afin de prévenir des difficultés ultérieures en compréhension de lecture.

Au Québec, les CFER utilisent déjà des outils tels que la lecture du journal et l'élaboration d'un fichier orthographique pour améliorer la compréhension en lecture et augmenter le niveau de vocabulaire de leurs élèves. Il serait donc intéressant, dans la perspective de recherches futures, de faire le parallèle entre les outils utilisés dans les CFER pour enseigner le français et le développement des habiletés en compréhension de lecture des adolescents scolarisés dans ces milieux. Une étude de ce genre permettrait aux enseignants des CFER de valider leurs outils ou de les améliorer si besoin il y a.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Archambault, J. et Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe.* Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.

Arsenault, R., Brunelle, D., Gosselin, J.-M. et Maurice, N. (2002). *La tâche globale : Le plaisir d'enseigner aux élèves en difficulté.* Victoriaville : Réseau québécois des CFER.

Association canadienne des troubles d'apprentissage (ACTA). (s.d.a). *Statistiques sur les troubles d'apprentissage.* Site téléaccessible à l'adresse <http://www.ldac-taac.ca>. Consulté le 28 janvier 2006.

Association canadienne des troubles d'apprentissage (ACTA) (s.d.b). *Ce qu'il faut savoir sur les troubles d'apprentissage.* Site téléaccessible à l'adresse <http://www.ldac-acta.ca/fr/En-savoir-plus/ld-basics/ce-quil-faut-savoir-sur-les-ta.html>. Consulté le 26 juin 2010.

Association canadienne des troubles d'apprentissage (ACTA) (2002). *Définition nationale des troubles d'apprentissage.* Site téléaccessible à l'adresse <http://www.ldac-acta.ca/fr/En-savoir-plus/ld-definies/definition-nationale-des-troubles-dapprentissage.html>. Consulté le 26 juin 2010.

Association Canadienne de la Dyslexie (s.d.b) *Les formes de dyslexie.* Site téléaccessible à l'adresse <http://www.dyslexiaassociation.ca/francais/formes.shtml>. Consulté le 9 avril 2009.

Association québécoise des troubles d'apprentissage(AQETA) (2006). *Difficultés et troubles d'apprentissage : comment les dépister.* Site téléaccessible à l'adresse <http://www.mamanpourlavie.com/sante/developpement/apprentissages/350-difficultes-et-troubles-d-apprentissage-comment-les-depister.thtml>. Consulté le 26 juin 2010.

Bégin, J. (2009). Analyse quantitative en psychologie. Notes de cours (PSY4031), Université du Québec à Montréal. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.er.uqam.ca/nobel/r30574/PSY1300/>. Consulté le 30 septembre 2009.

Bélanger, S., Courcy, É., et Mercille, E. (2003). *Les Centres de Formation en Entreprise et Récupération : Une approche novatrice pour les jeunes ayant des difficultés graves d'apprentissage.* Document téléaccessible à l'adresse <http://www.adaptationscolaire.org//themes/diap/documents/textes_diap_belanger.pdf>.

Benoît, H. et Boule, F. (2004). *Les difficultés d'apprentissage en SEGPA - Scénarios didactiques en français et mathématiques.* Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cnefei.fr/descol/francais/SEGPABenoitBoule.pdf>.

Biemiller, A. (2007). *L'influence du vocabulaire sur l'acquisition de la lecture. Encyclopédie sur le développement des jeunes.* London, ON : Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation. Document téléaccessible à l'adresse <http://literacyencyclopedia.ca/pdfs/L%27influence_du_vocabulaire_sur_l%27acquisition_de_la_lecture.pdf >.

Bonnelle, M. (2002). *La dyslexie en médecine de l'enfant.* Marseille : Solal.

Braze, D., Tabor, W., Shankweiler, D.P. et Mencl, W. Einar (2007). Speaking up for vocabulary: Reading skill differences in young adults. *Journal of Learning Disabilities*, 40*(3),* p. 226-243.

Cartier, S. (2002). *Augmenter le pouvoir d'apprendre des élèves ayant des difficultés d'apprentissage*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.script.lu/activinno/conferences_difficulte_apprendre/conferences_difficulte_apprendre_cartier_texte-continu.pdf>.

Cartier, S. (2005). Mieux comprendre les difficultés d'apprentissage des élèves et mieux les aider : l'exemple de l'apprentissage par la lecture. In Deblois, L. (dir.). *La réussite scolaire : mieux comprendre et mieux intervenir* (chap. 10, p. 119-133). Saint-Nicolas : Collectif CRIRES- Presses de l'université du Laval.

Cartier, S. et Viau, R. (2001). *Analyse de la littérature scientifique et professionnelle traitant de l'apprentissage par la lecture d'élèves du secondaire en difficulté d'apprentissage.* Rapport de recherche. Montréal : Université de Montréal.

Cartier, S. et Théorêt, M. (2004). *Enseigner des stratégies d'apprentissage par la lecture.* Université de Montréal.

Cartier, S., Butler, D. et Janosz, M. (2007). L'autorégulation de l'apprentissage par la lecture d'adolescents en milieu défavorisé. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), p. 601-622. Document téléaccessible à l'adresse <http://id.erudit.org/iderudit/018960ar>.

Cèbe, S., Goigoux, R. et Thomazet, S. (2003a). Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités *In* Ministère de l'Éducation

Nationale et le Ministère de la Justice (dir.). *Enseigner le Français en Classe Relais*, [Cédérom]. Document en partie téléaccessible à l'adresse <http://eduscol.education.fr/D0049/lire_ecrire_enseigner_comprehension.pdf>. Consulté le 3 juin 2009.

Colbert, F. (2006). *L'étude de marché.* Séminaire de management culturel. HEC Montréal. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.gestiondesarts.com/fileadmin/media/PFD_seminaires/Colbert_%C9tude march%E9.pdf>.

Couture, Y., Bélanger, M. et Arsenault, R. (1995). *Programme de formation en entreprise et récupération.* Victoriaville : Commission scolaire de Victoriaville et le Centre de formation en entreprise et récupération.

Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture.* Paris : Odile Jacob.

Deshler, D.D. et Hoock, M.F. (2007). Adolescent literacy where we are, where we need to go. *In* Pressley, M., Billman, A.K., Perry, K., Reffitt, K., Moorhead Reynolds, J. (dir.). *Shaping literacy achievement: research we have, research we need.* (p. 98-128). New York, É-U : Guilford Press.

Desrosiers, H. et Traoré, I. (2006). Chapitre 4 : Compétences, emploi et pratique de la littéracie au travail. *In* Institut de la statistique du Québec. (dir.). *Développer nos compétences en littéracie : un défi porteur d'avenir*, Rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA, 2003) (p.107-132). Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/sante/pdf2006/alphabetisation2003c4.pdf>.

Ecalle, J. (2003). Développement des processus d'identification de mots écrits : une étude transversale entre 6 et 8 ans. *Rééducation Orthophonique*, 213, p.77-96.

Ecalle, J., et Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture. Fonctionnement et développement cognitifs.* Paris : Armand Colin.

Ehri, L.C. (1997). Apprendre à lire et apprendre à orthographier, c'est la même chose ou pratiquement la même chose. *In* Rieben, L., Fayol, M. et Perfetti, C. A. (dir.). *Des orthographes et leur acquisition* (p. 231-265). Paris : Delachaux et Niestlé.

Fayol, M. (2003). *La compréhension : Évaluation, difficultés et interventions.* Document envoyé au PIREF en vue de la conférence de consensus sur l'enseignement de la lecture à l'école primaire, Paris, 4-5 décembre 2003. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.bienlire.education.fr/01-actualite/document/fayol.pdf>

Fayol, M., Morais, J. et Rieben, L. (2007). Le développement cognitif et la lecture, au collège. *In* Germain, B. et Mazel, I. (dir.). *La lecture au début du collège. Éléments de réflexion.* (p. 89-111). Paris : Ministère de l'Éducation nationale, Observatoire national de la lecture. Document téléaccessible à l'adresse <http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2007/>.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. *In* Patterson, K., Marshall, J. et Coltheart, M. (dir.), *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading.* (p.301-330). London : Erlbaum. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.icn.ucl.ac.uk/dev_group/ufrith/documents/Frith,%20Beneath%20the%20surface%20of%20developmental%20dyslexia%20copy.pdf>.

Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36; p.69-81. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.icn.ucl.ac.uk/dev_group/ufrith/documents/Frith,%20A%20developmental%20framework%20for%20developmental%20dyslexia%20copy.pdf>.

Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*. (4e éd.). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.

Goigoux, R. (1999). Note de synthèse : apprentissage et enseignement de la lecture en SEGPA. *In* Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie (dir.), *Accompagnement des Programmes en SEGPA* (p.147-164), Paris : CNDP. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cndp.fr/archivage/valid/42706/42706-8329-9492.pdf>.

Goigoux, R. (2000a). *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*. Suresnes : CNEFEI.

Goigoux, R. (2004). Méthodes et pratiques d'enseignement de la lecture. *L'apprentissage de la lecture*, (*1*), p.37-56. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-goigoux.pdf>.

Gough, P. B. et Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(*1*), p. 6-10.

Goussard, J. (1999). *Probabilités et variables* (LICENCE 98-99, cours de C1-M4). Manuscrit non publié. Document téléaccessible à l'adresse <http://www3.educ.usherbrooke.ca/crie/edu706/documents/ProbaEtVariables-goussard.pdf>.

Gouvernement du Québec. (1984). *Guide pédagogique, secondaire : Les difficultés d'apprentissage en communication écrite (lecture et écriture).* Québec : Publication du Québec.

Gouvernement du Québec (2000). *Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) : Définitions*. Ministère de l'Éducation : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.csmb.qc.ca/servcomp/Documents/Definitions.pdf>.

Gouvernement du Québec (2001*). Lire, écrire, communiquer... réussir. Plan d'action pour la valorisation du français langue d'enseignement.* Québec : Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/lire_ecrire/fran_ens.pdf>.

Gouvernement du Québec. (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école. Cadre de référence pour guider l'intervention.* Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.meq.gouv.qc.ca/dassc/pdf/19-7051.pdf>.

Gouvernement du Québec (2005b). *La lecture chez les élèves du secondaire. Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture.* Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/lec_sec_fr.pdf>.

Gouvernement du Québec (2006b). *Classe ordinaire et cheminement particulier de formation temporaire. Analyse du cheminement scolaire des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à leur arrivée au secondaire.* Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs. Document téléaccessible à l'adresse

< http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/doc06/EDAA_brochure_470990.pdf>.

Gouvernement du Québec (2007a). *Décrochage et retard scolaires - Caractéristiques des élèves à l'âge de 13 ans. Analyse des données québécoises recueillies dans le cadre du projet PISA/EJET.* Rapport d'étude. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/doc07/decroRetardScolRapport.pdf>.

Gouvernement du Québec (2007b). *De l'école vers le marché du travail : Analyse des trajectoires des élèves selon leur cheminement scolaire et leur insertion sur le marché du travail.* Rapport d'étude. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/doc08/Etude_DeEcoleVerMarcheTravail.pdf>.

Gouvernement du Québec (2008). *Questions et réponses sur les problèmes d'apprentissage. Document de référence.* Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/general/apprentissage/pdf/questions_reponses.pdf>.

Griffin, J.R., Walton, H. N. et L. Ward.(1998). *TDD : Test de dyslexie*, Culver City (Californie) : Reading and Perception Therapy Center.

Henripin, M. (1999).*Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes.* Publication du Conseil Supérieur de l'Éducation. Document accessible à l'adresse <http://www.cse.gouv.qc.ca/pdfs/dif_curr.pdf>

Holmes, V. (2009). Bottom-up processing and reading comprehension in experienced adult readers. *Journal of Research in Reading*, 32(*3*). p. 309-326.

Inchauspé, P. (2003). « Échec scolaire ou échec de l'école? », *In* N. Rousseau et L. Langlois (dir.). *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes : vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices* (p. 11-34.), Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

Institut de la statistique du Québec (2006). *Développer nos compétences en littéracie : un défi porteur d'avenir*, Rapport québécois de l' « Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA, 2003) », Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/sante/alphabetisation2003_pdf.htm>.

Irwin, J.W. (1986). *Teaching reading comprehension process*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Irwin, J.W. (2007). *Teaching reading comprehension processes*. (3e éd.). Boston : Pearson Education. (1re éd. 1986).

Jacquier-Roux, M., Valdois, S., et Zorman, M. (1999). *Bilan analytique du langage écrit (BALE).* Académie de Grenoble : Laboratoire Cogni-Sciences et Laboratoire de Psychologie et Neuro-cognition.

de Ketele, J.-M. (1991). *Méthodologie du recueil d'information : fondements des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interviews et d'étude de documents.* Bruxelles : De Boeck.

Kinnear, P. R. et Gray, C. D. (2004). *SPSS 12 Made Simple*. New York : Psychology Press.

Kirby, J.R. (2007b). La compréhension de la lecture – Sa nature et son apprentissage. *In* Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation (dir.). *Encyclopédie sur le développement des jeunes* (p. 1-10). London, Canada : Document téléaccessible à l'adresse <http://www.literacyencyclopedia.ca/pdfs/La_compréhension_de_la_lecture_-_Sa_nature_et_son_apprentissage.pdf>.

Lafontaine, D. (1996). *Performance en lecture et contexte éducatif. Enquête internationale menée auprès d'élèves de 9 ans et de 14 ans*. Bruxelles : De Boeck.

Langlois, B. (s.d.) *Méthodologie d'utilisation des microdonnées*. Site téléaccessible à l'adresse <http://biblioxtrn.uqar.qc.ca/stat/Default.htm >. Consulté le 30 septembre 2009.

Lecocq, P. (1996). *L'É.CO.S.SE : une épreuve de compréhension syntaxico-sémantique.* Villeneuve d'Asqc : Presses Universitaires du Septentrion.

Lecocq, P., Casalis, S., Leuwers, L., Watteau, N. (1996). *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.

Manesse, D. (2007). Les difficultés de lecture en collège. *In* Germain, B. et Mazel, I. (dir.). *La lecture au début du collège. Éléments de réflexion.* (p. 29-34). Paris : Ministère de l'Éducation nationale, Observatoire national de la lecture. Document téléaccessible à l'adresse <http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2007/>.

Marin, B. et Legros, D. (2008). *Psycholinguistique cognitive : Lecture, compréhension et production de texte.* Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

Ministère de la Communauté française (1998a). *Évaluation externe, 3e année de l'enseignement secondaire général et technique : Carnet de l'Élève*, Document no. 1. Communauté française de Belgique. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.enseignement.be/index.php?page=25267>. Consulté le 9 avril 2009.

Ministère de la Communauté française (1998d). *Évaluation externe, 3e année de l'enseignement secondaire général et technique : Test de lecture, résultats et commentaires*, Document no. 4. Communauté française de Belgique. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.enseignement.be/index.php?page=25267>. Consulté le 9 avril 2009.

Myre-Bisaillon, J., Bédard, M-E. et Auger, A. (2007). Portrait des compétences langagières des élèves scolarisés en première année CFER. *Éducation et Francophonie*, numéro thématique. XXXV (*1*).

National Institute for Literacy (2006). *Put Reading First: The Research Building Blocks of Reading Instruction: Kindergarten through Grade Three.* (3e éd.). Document téléaccessible à l'adresse <http://www.nifl.gov/publications/pdf/PRFbooklet.pdf>.

National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence based assesment of scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. 3e édition.* Washington, DC : National Institute of Child Healt and Human Development. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/smallbook_pdf.pdf>.

Observatoire national de la lecture (2000). *Maîtriser la lecture : Poursuivre l'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*. Paris : Éditions Odile Jacob.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2002). *La lecture, moteur de changement. Performances et engagement d'un pays à l'autre. Résultats du cycle d'enquête de PISA 2000.* Paris : OCDE. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/43/33/33690971.pdf>.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2004a). *Apprendre aujourd'hui, réussir demain. Premiers résultats du Programme international pour le suivi des acquis (PISA) 2003.* Paris : OCDE. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.pisa.oecd.org/document/29/0,3343,en_32252351_32236173_34023965_1_1_1_1,00.html>.

Parbeau-Gueno, A., Pasquet, F., Nanty, I et Khomsi, A. (2007). Évaluation des compétences linguistiques au collège : une perspective d'analyse des dysfonctionnements en lecture pour les enseignants. *Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle*, (35), p.93-115.

Pelletier, K. (2004). *Démarche d'alphabétisation en contexte CFER. ABC. Quels outils et quelles utilisations ?* Saint-Raphaël : Réseau Québécois des CFER.

Pierre, R. (2003). Introduction : L'enseignement de la lecture au Québec de 1980 à 2000 : fondements historiques, épistémologiques et scientifiques. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX(1), 3-35. Document téléaccessible à l'adresse <http://id.erudit.org/iderudit/009490ar>.

Pierre, R. (2000) Prévenir l'illettrisme : la responsabilité de l'école du 21e siècle (p. 69-89), *In* Ebrahimi, M. (dir.). *La mondialisation de l'ignorance*, Montréal : Éditions IQ.

Ressources humaines et développement social Canada (RHDSC) (s.d.). *Lire l'avenir : un portrait de l'alphabétisme au Canada.* Rapport canadien fondé sur les résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes de 1999 (EIAA). Site téléaccessible à l'adresse : <http://www.rhdsc.gc.ca/fr/pip/daa/sna/Enquetes/eiaarcdb.shtml>. Consulté le 19 août 2008.

Rousseau, N. et Courcy, E. (2003). L'échec scolaire chez les jeunes québécois : Nécessité de nouvelles approches pédagogiques et de gestion du temps. *In* N. Rousseau (dir.). *Les Centres de formation en entreprise et récupération : Pour une pédagogie émancipatrice* (p.25-40). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Roy, J.-M. (2006). Lire aujourd'hui. *Vie pédagogique, 139*, 17-19. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viePedagogique/numeros/139/vp139_17-19.pdf>.

Saint-Laurent, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire.* Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.

Seymour, P. H. K. (1997). Les fondations du développement orthographique et morphographique. *In* Rieben, L., Fayol, M. et Perfetti, C. A. (dir.). *Des orthographes et leur acquisition.* Paris : Delachaux et Niestlé, p.385-403.

Sprenger-Charolles, L. et Casalis, S. (1996). *Lire. Lecture et écriture : acquisition et troubles du développement.* Paris : Presses Universitaires de France.

Table ronde des experts en lecture (2003). *Stratégies de lecture au primaire : Rapport de la table ronde des experts en lecture.* Toronto : Ministère de l'Éducation de l'Ontario. Document téléaccessible à l'adresse

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/reading/reading.pdf>.

Torgesen, J.K., Alexander, A. W., Wagner, R.K., Rashotte, C.A., Voeller, K., Conway, T. et Rose, E. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34, p.33-58. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.fcrr.org/publications/publicationspdffiles/intensive_remedial.pdf>.

Van Grunderbeeck, N. (1985). *Difficulté d'apprentissage. Difficultés de lecture au secondaire.* In M. Thérien, et G. Fortier (Dir.), Didactique de la lecture au secondaire (pp. 121-134). Montréal : Ville-Marie.

Van Grunderbeeck, N. (1994). *Les difficultés en lecture : Diagnostic et pistes d'intervention.* Montréal : Gaëtan Morin.

Van Grunderbeeck, N., Théorêt, M., Cartier, S., Chouinard, R. et Garon, R. (2003). *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire.* Rapport de recherche. Action concertée du Fonds FCAR-CQRS-MCC-MEQ-MFE, Programme pour le soutien de la recherche en lecture, Montréal : Université de Montréal.

Viau, R. (1999). *Motivation dans l'apprentissage du français.* Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique.

Wagner, R. K., Muse, A. E. et Tannenbaum, K. R. (2006). *Vocabulary instruction: Implications for reading comprehension.* New York : Guilford Press.

Wechsler, D. (1996). *WISC : Wechsler Intelligence Scale for Children*, (3e éd.), Toronto : The Psychological Corporation, 1991. Adaptation française faite par les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée (ECPA).

Yergeau, É. (2007). *Introduction à l'analyse quantitative. Initiation au traitement des données quantitatives avec le logiciel SPSS*. Notes de cours (EDU 712), Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

Zorman, M., Valdois, S. et Jacquier-Roux, M. (2002). *Un outil de dépistage des dyslexies développementales (ODEDYS)*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.grenoble.iufm.fr/recherch/cognisciences/index.html>.

ANNEXE A

EXEMPLE D'UN FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES ÉLÈVES

Par la présente, je m'engage à participer au projet de recherche intitulé « Profil des compétences langagières des élèves qui fréquentent les CFER : constats, évolution et perspectives de développement » dirigé par la professeure Julie Myre Bisaillon (Université de Sherbrooke, Département d'études sur l'adaptation scolaire et sociale, 821-8000, poste 1226). Le but du projet est d'établir le profil diagnostique détaillé des compétences en langage écrit et oral des élèves fréquentant les CFER. Pour y arriver, le chercheur et les assistantes de recherche devront procéder à l'évaluation diagnostique des compétences langagières des élèves des CFER.

La première phase de cette recherche se déroulera au cours de l'année scolaire 2004-2005. Il y aura un pré-test et un post-test dont les modalités seront les mêmes. La partie de l'évaluation collective aura lieu en classe sur une durée de 3 heures réparties en deux temps. La partie individuelle sera d'une durée de 60 minutes. Les séances d'évaluation auront lieu à l'intérieur de l'école durant les heures de classe et la partie individuelle sera enregistrée sur cassette audio afin de permettre une analyse détaillée des réponses verbales. Il n'y a pas de risques ou d'inconvénients personnels prévisibles associés à cette recherche. Certains avantages peuvent cependant être identifiés : une meilleure connaissance de ses difficultés personnelles donnant accès une meilleure estime de soi et un meilleur contrôle sur ses capacités; des informations précises et pertinentes pour développer des modalités d'intervention efficaces.

Avant de me demander mon accord, les chercheurs ont obtenu l'autorisation du Réseau CFER. Ma participation à cette recherche est à titre libre et gratuit. De plus, je peux en tout temps décider de me retirer sans préjudice.

Afin de préserver l'anonymat, un code numérique remplacera le nom de l'élève sur les évaluations et les données seront gardées en lieu sûr. De plus, les publications relatives à cette recherche ne permettront pas l'identification spécifique des participants. J'aurai accès aux résultats du projet de recherche qui concernent mon évaluation et, sur demande, au portait général.

Les cassettes audio seront gardées en lieu sûr en tout temps et seules quelques personnes directement engagées dans le projet y auront accès. Les enregistrements seront effacés lorsque l'étude sera complétée.

En cas de questions sur les aspects éthiques de cette recherche, vous pouvez contacter monsieur Alain Villeneuve, président du Comité institutionnel d'éthique (821-8000, poste 2329 ; avilleneuve@adm.usherb.ca) ou monsieur Sylvain Bourdon, président du Comité facultaire (M. Sylvain Bourdon, (819) 821-8000, poste 3412; Sylvain.Bourdon@Usherbrooke.ca).

SIGNATURES DES ÉLÈVES CONSENTANTS

Par la présente, je m'engage à participer au projet de recherche intitulé « Profil des compétences langagières des élèves qui fréquentent les CFER : constats, évolution et perspectives de développement » dirigé par la professeure Julie Myre Bisaillon (Université de Sherbrooke).

Nom de l'élève (lettres moulées)	**Signature**	**Date**

ANNEXE B

SCHÉMA ILLUSTRANT LES CROISEMENTS ENTRE LES VARIABLES

SCHÉMA ILLUSTRANT LES CROISEMENTS EFFECTUÉS ENTRE LES VARIABLES